

Tartu Ülikool  
Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond  
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut  
Eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava

Liis Kala-Peäske

PÕHIKOOLI LOOVTÖÖDE VALMIMISPROTSESS TÕHUSTATUD JA ERITOEGA  
ÕPILASTE KLASSIS

Magistritöö

Juhendaja kaasprofessor Helin Puksand

Tartu 2021

# Sisukord

Sissejuhatus	<b>3</b>
1. Loovtööde kirjutamine	<b>5</b>
1.1 Loovtööde olemus ja nõuded	5
1.2 Eestis põhikooli loovtööde teemal läbiviidud uurimused	7
2. Õpiraskused ja nendega kaasnevad probleemid	<b>9</b>
2.1 Hariduslikud erivajadused ja spetsiifilised õpiraskused	9
2.2 Õpiraskustega kaasnevad raskused	13
3. Metoodika	<b>16</b>
3.1 Metoodika	16
3.2 Intervjuud ja uurimisprotseduur	16
3.3 Valim	18
4. Tulemused	<b>19</b>
4.1 Loovtöö teema	19
4.2 Juhendaja valimine, roll ja juhendaja tähtsus õpilase jaoks	20
4.3 Põhikooli loovtöö valmimine väikeklassi õpilase arvates	23
4.4 Mida õpilane enda arvates loovtööd tehes õpib?	29
4.5 Loovtöö valmimisprotsessis kogetud emotsioonid	31
5. Arutelu	<b>35</b>
Kokkuvõte	<b>41</b>
Summary	<b>43</b>
Kasutatud kirjandus	<b>45</b>
Lisa 1: esimese intervjuu küsimused	<b>48</b>
Lisa 2: teise intervjuu küsimused	<b>49</b>
Lisa 3: kolmanda intervjuu küsimused	<b>50</b>

## Sissejuhatus

Uurimistöö teema on “Põhikooli loovtööde valmimisprotsess tõhustatud ja eritoega õpilaste klassis”.

Loovtöö sooritamine on osa põhikooli lõpetamise tingimustest\* (Põhikooli riiklik õppekava 2011), kuid põhikooliõpilased on väga erineva tasemega. Haridussüsteem, mis lähtub arusaamast, et lapsed on erinevad, peaks sellega arvestama, sest kõigil lastel on õppimisel sarnane vajadus kuuluvus-, iseseisvus- ja pädevustunde järele (Arcidiacono, Baucalb 2020). Väikeklassides õppivate hariduslike erivajadustega laste spetsiifilised õpiraskused muudavad loovtöö kirjutamise õpilaste jaoks keeruliseks, kuna teksti mõistmine, teksti loomevõime ja kirjutamine on vaevanõudev töö. Loovtööde sooritamist nõutakse kõigilt põhikooli riiklikul õppekava järgi õppivatelt õpilastelt (PRÕK 2011). Minu uurimistöö tähelepanu on suunatud hariduslikku tuge vajava õpilase vaatepunktile oma loovtöö valmimisele: kuidas toimus juhendaja ja teema valik, kumb oli enne olemas, mida loovtöö tegemine õpilasele õpetab, milliseid tundeid õpilane pika valmimise protsessi käigus kogeb ja kuidas need tunded töö valmimist mõjutavad. Õpilase vaatenurga teadmine ja mõtteviisiga kursis olemine aitab minul juhendajana muuta oma (ja ehk ka kellegi teise) loovtööde juhendamise oskust paremaks.

Töö eesmärk on teada saada, kuidas valmib loovtöö väikeklassi õpilase arvates. Lisaks võimaldab uurimistöö suunata ja toetada loovtööde tegemise protsessi.

Lähtudes töö eesmärgist püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas valiti loovtöö teema?
2. Kuidas määrati loovtöö juhendaja ning missugune on juhendaja roll ja tähtsus õpilase jaoks?
3. Kuidas toimub põhikooli loovtöö valmimine väikeklassi õpilase arvates?
4. Mida õpilane enda arvates protsessi käigus õpib?
5. Milliseid emotsioone kogeb õpilane loovtöö valmimisprotsessis? Miks?

Uurimistöö koosneb neljast osast. Esimeses peatükis räägin loovtöö olemusest ja loovtööle esitatavatest nõuetest, hariduslikest erivajadustest ja teen lühiülevaade varasemalt valminud loovtöö-teemalistest uurimistöödest. Teises peatükis kirjeldan uurimismetoodikat, intervjuude

koostamise põhimõtteid ja intervjuude läbiviimist ning valimit. Kolmandas peatükis esitan tulemused ja neljandas arutlen uurimistulemuste üle.

# 1. Loovtööde kirjutamine

## 1.1 Loovtööde olemus ja nõuded

Lähtuvalt põhikooli riiklikust õppekavast (2011) “korraldab põhikool III kooliastme õpilastele läbivatest teemadest tuleneva või õppeaineid lõimiva loovtöö, milleks on uurimus, projekt, kunstitöö või muu taoline”. Õpetuses ja kasvatuses käsitletavat läbivad teemad on elukestev õpe ja karjääri planeerimine, keskkond ja jätkusuutlik areng, kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, kultuuriline identiteet, teabekeskond, tehnoloogia ja innovatsioon, tervis ja ohutus, väärtused ja kõlblus. Loovtöö täpsemat korraldust kirjeldatakse kooli õppekavas ning selle temaatika valib kool. Täpsema teemavaliku teevad õpilased ise, samuti otsustavad selle, kas teha seda individuaalselt või rühmas. (PRÕK 2011)

Loovtöö olulisim siht on loovust toetava ja arendava keskkonna loomine, töö teostamise kaudu üldpädevuste kujundamine, õpilase loomingulisuse toetamine nii, et õpilasel oleks võimalik oma tööst rõõmu tunda (SA Innove 2017). Pille Liblik (2017) rõhutab, et “loovtöö tegemine peab toetama lapse õpihimu ja loovat eneseväljendust ning aitama kaasa õpilaste loovuse arendamisega seotud pädevuste kujundamisele dünaamilise protsessina”. Õpilastes kujundatavateks üldpädevusteks on põhikooli riiklik õppekava (2011) seadnud kultuuri- ja väärtuspädevuse, sotsiaalse ja kodanikupädevuse, enesemääratluspädevuse, õpipädevuse, suhtluspädevuse, matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevuse, ettevõtlikkuspädevuse ja digipädevuse. Koolidele koostatud loovtööde läbiviimise juhendis (SA Innove 2017) sõnastatakse loovtöö õnnestumise võtmed, milleks on juhendaja ja õpilase hea koostöö, sobiva teema ja liigi leidmine. Viimased annavad õpilasele võimaluse eneseteostuseks ja enesemääratluseks. Läbivatest teemadest lähtuv või õppeaineid lõimiv loovtöö võib olla uurimistöö, projekt või omaloominguline töö (leiutis, kunstitöö, *performance*, videofilm, muusikateos vm). Kool peab koostama loovtööde juhendid, mis on paindlikud ja sisaldavad igat liiki loovtöö ülesehituse ning vormistamise nõudeid. (SA Innove 2017)

Uuritava kooli loovtöö korraldamise juhise järgi on loovtöö eesmärgiks pakkuda õpilasele võimetekohast ning huvidest lähtuvat eneseteostuse võimalust ning toetada

- õpilase tervikliku maailmapildi ja loomingulise algatusvõime ja loova eneseväljendusoskuse kujunemist ning aidata kaasa uute ideede tekkimisele ja teostamisele õppeainete lõimumise ja loovtöö protsessi kaudu;

- õpimotivatsiooni, eneserefleksiooni ja kriitilise mõtlemise kujunemist;
- õpilase kujunemist loovaks ning mitmekülseks isiksuseks;
- üldpädevuste (iseseisev ja rühmas töötamine, probleemide lahendamine, kriitiline mõtlemine, argumenteerimis-, eneseväljendus- ja esinemisoskus, töö allikate ja andmetega; tegevuse kavandamine ning kavandatu järgimine, tegevuse ja töö analüüsimise oskus, loovtöö vormistamine, IKT vahendite kasutamine jne) kujunemist;
- õpilast tema võimete paremal tundmaõppimisel, mis aitaks teha valikuid järgnevateks õpinguteks (Kooli loovtöö korraldamise juhised 2013).

Loovtööd valmivad 8.–9. klassi jooksul, hiljemalt 9. klassi teise veerandi lõpuks. Teisel õppeveerandil teavitatakse 8. klassi õpilasi eesisevast loovtöö kirjutamise nõudest: tutvustatakse loovtööde mõistet, eesmärke ja liike ning räägitakse lühidalt töökorraldusest: juhendaja, päevik, kava, kuupäevad, kaitsmine ja hindamine. Kolmanda õppeveerandi alguses tutvustatakse 8. klasside õpilastele loovtöö võimalikke teemasid ja juhendajaid. Kolmanda veerandi lõpuks kinnitatakse teemad ja juhendajad ning väljastatakse loovtöö päevik. 8. klassi neljanda ja 9. klassi esimese õppeveerandi kestel jälgib koordinaator koostöös klassijuhatajatega loovtöö koostamisprotsessi. Protsessi jälgimise aluseks on loovtöö päevik. Hiljemalt 9. klassi kolmanda õppeveerandi lõpus toimuvad loovtööde esitlused ning hindamine. (Kooli loovtöö korraldamise juhised 2013)

Seega saab kogu loovtöö valmimisprotsess alguse õpilaste teavitamisest ja töökorralduse tutvustamisest. Seejärel valitakse teema, töö liik ja juhendaja, sealjuures järjekord võib olla erinev. Järgnevad juhendaja abil teema kitsendamine ja aja planeerimine, töö praktilise osa valmimine õpilase iseseisva tööna, sealjuures saab juhendaja olla toetavaks osapooleks materjalide ja info otsimisel. Kuigi loovtööde läbiviimise juhendis (SA Innove 2017) õpetatakse, et “loovtöö vormistatakse koostamise lõppfaasis, et luua ülesehituse, sisu ja vormi ühtsus, sealjuures on tähtis ka visuaalne ja kunstiline aspekt, digivahendite kasutamine, nõuetekohane allikmaterjalide loetelu ja õigekeel”, toimub töö kirjaliku osa kirjutamine sageli paralleelselt praktilise töö valmimisega või vahetult ürituse/projekti elluviimise järgselt. Uuritavas koolis vormistatakse nii projekti kui ka omaloomingulise töö kirjalik osa sageli artiklina, mille näited on kooli loovtöö vormistamise juhendis. Loovtööde läbiviimise juhendi järgi (SA Innove 2017) on protsessi eelviimane tegevus esitlus, millega antakse loovtöö protsessist ülevaade ja tutvustatakse töö tulemust. Oma töö esitlemisega saavad õpilased arendada mitmeid erinevaid oskuseid: eneseväljendust, argumenteerimist, tekstiloomet,

kriitilist mõtlemist, loomingulisust ja digipädevust. Loovtöö protsessi viimaseks etapiks ehk tagasisidestamiseks kooli loovtöö vormistamise juhend eraldi aega ja tegevust ei nõua. Seetõttu on tagasisidestamine juhendaja ja juhendatava kokkuleppeline tegevus. Kuna loovtöö on põhikooli lõpetamise üks tingimustest (PRÕK 2011), märgitakse loovtöö teema põhikooli lõputunnistusele. Loovtöö hindamine on mitteeristav: arvestatud/mittearvestatud. Loovtööd hindavad valminud töö ja esitluse põhjal kaitsmiskomisjon, retsensent ja juhendaja.

Eelnevast järelduvalt on loovtöö õnnestumiseks hulk erinevaid tegureid. Õpilastelt oodatakse loovmõtlemise, algatusvõime, suulise ja kirjaliku eneseväljenduse, suhtlemise, alustatud tegevuse lõpuni viimise oskuseid ning digitaalset kirjaoskust. Loovmõtlemise ja probleemilahendamise oskused on 21. sajandi õpilasele need vajalikud oskused, mis vajaksid õpetajapoolset arendamist ja tuge läbi õppeprotsesside (Khoiriyah ja Husamah 2018). Robinsoni (2001, 2011) arvates on loomingulisus ideedega mängimine, see peaks olema lõbus, pakkuma rõõmu ja kaasama kujutlusvõimet. Ideedele ja projektidele keskendumine võimaldab nende parimasse vormi viimistlemist. Viimistlemine nõuab töö käigus mitmete kriitiliste otsuste tegemist – mis töötab paremini ja miks. Loovus ja loomingulisus pakuvad mitmekülgset, dünaamilist ja märgatavat töökulgu ja tulemust. Loovus arendab seega nii mitmeid vaimseid funktsioone kui ka kombineeritud oskusi ja isikuomadusi. (Robinson 2001, 2011)

Hariduslike erivajadustega laste spetsiifilised õpiraskused muudavad loovtöö kirjutamise õpilaste jaoks keeruliseks, kuna igapäevase teksti mõistmine, teksti loomevõime ja kirjutamine on koormav ja aeganõudev töö, sageli on neil õppijatel probleeme nii eneseväljendamise kui ka enesehinnanguga. Valimis olevad õpilased valisid omaloomingulise loovtöö variandi.

## 1.2 Eestis põhikooli loovtööde teemal läbiviidud uurimused

Varasemalt on põhikooli loovtööde teemal kirjutatud neli magistritööd. 2020. aastal uuris Terje Tuisk enesejuhitud õppimiseks vajalike pädevuste kujunemise toetamist loovtööde juhendamise protsessis III kooliastmes. Küsitleti nii õpilasi kui ka nende juhendajaid-õpetajaid. Uurimistöö tulemusena selgus, et õpilastele peaks loovtöö planeerimiseks jätma rohkem aega, töö soorituse etapis peaks õpilastele pakkuma rohkem toetavat struktuuri ning refleksiooni etapp peaks olema tervikuna rohkem läbimõeldud, et kinnistada õpitud enesejuhitud õppimise strateegiaid ja pädevusi. (Tuisk 2020)

Eret Krulli (2016) uurimistöö tulemusena selgus, et loovtööde korraldus oli koolides üsna sarnane. Peamiseks erinevuseks oli hindamise korraldus. Küsitatud loovtöö koordinaatorid ei näinud suuri piiranguid kujundava hindamise kasutamiseks loovtööde hindamisel. Krull tõi tulemustes välja, et loovtööde hindamisel on olulisel kohal hindamismudelite kasutamine, kuid kõikidel koolidel ei olnud loovtööde hindamiseks välja töötatud hindamismudeleid ja samuti ei kajastatud hindamisjuhendites kujundava hindamise rakendamist. (Krull 2016)

Loovtööde hindamisprobleemidest kirjutas ka Liisi Loime (2016). Tema tehtud küsitlustest selgus, et loovtööde hindamisel kasutati numbrilist hindamist ning valdavalt pidasid õpilased ja õpetajad hindamist läbipaistvaks. Sealjuures ei peetud 100% kinni nõudest, et loovtöö peab olema lõimitud vähemalt kahe õppeainega ja olema seostatud läbivate teemade ning üldpädevustega. Uuringus osalenud koolide loovtööde korraldamise ja juhendamise tase oli erinev. Valdavalt said õpilased loovtöö teema ise valida, näiteks oma hobidest lähtudes, kuid kaheldavaks jäi loovtööde roll õpilaste loovuse, erinevate oskuste ja õpimotivatsiooni kujundajana. (Loime 2016)

Loovtööde korraldamist ja juhendamist ning loovtöö sooritamisel õppekava pädevuste arendamist ja läbivate teemade käsitlemist õpetaja ja juhendaja vaatenurgast Tartu linna koolide näitel uuris Raina Vilkes (2016). Uurimuse tulemusena ilmnas, et koolid ei olnud piisavalt ettevalmistatud põhikooli III kooliastme kohustusliku loovtöö korraldamiseks ja juhendamiseks ning puudusid vajalikud ja täpsustavad juhised. Järeldati, et koolides oleks vaja sihipärasemalt tegeleda õppekavas toodud pädevuste arendamise ning läbivate teemade seostamisega, lõimides neid erinevate õppeainetega ja kasutades mitmekesiseid õpetamismeetodeid. (Vilkes 2016)

Uurimistööde põhjal saab teha järelduse, et loovtööde korraldus on koolides üsna sarnane, kuid korraldamise ja juhendamise tase ning hindamismudelid on erinevad. Küsitav on nii loovtöö roll õpilaste loovuse arendaja ja õpimotivatsiooni kujundajana kui ka aineid lõimiva ja/või läbivate teemade seostamise vahendina. Arendada tuleks õpilaste ja juhendajate koostööd, loovtööde planeerimise, ajakava elluviimise juhendamist ning viia praktikasse loovtöö sooritamisele järgnev tagasisidestamine.

## 2. Õpiraskused ja nendega kaasnevad probleemid

### 2.1 Hariduslikud erivajadused ja spetsiifilised õpiraskused

Haridussõnastik (Erelt jt 2014) defineerib hariduslikku erivajadust (HEV) järgmiselt: “(üldhariduskooli) õpilane, kelle andekus või vastupidi õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, õppekeele ebapiisav valdamine vms toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, -protsessis, kestuses, koormuses või õpikeskkonnas”. Üsna sarnaselt määratleti HEV õpilasi ka 2010. aastal vastu võetud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses, aga uues redaktsioonis (2020) erivajadusi enam ei määratleta, kuigi terminit mainitakse seaduse ulatuses korduvalt.

Valimis osalenud õpilased õpivad tõhustatud ja/või erituge vajavate õpilaste jaoks loodud väikeklassis. Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehe (2020) andmetel tuleb tõhustatud toe või eritoe rakendamiseks pöörduda koolivälise nõustamismeeskonna poole ja saada asjakohased suunised, kuidas ja millist tuge täpsemalt rakendada. Tõhustatud tuge vajab eelkõige õpilane, kel on püsiv õpiraskus, kõnepuue, psüühika- ja käitumishäire või mõni muu puue või tervislik seisund, mille tõttu ta vajab pidevat tugispetsialistide teenust. Reeglina koostatakse talle individuaalne õppekava ühes, mitmes või kõigis õppeainetes. Õppe võib korraldada eriklassis. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020) Erituge on tarvis õpilasele, kes raske ja püsiva psüühikahäire, intellekti-, meele- või liitpuude tõttu vajab puudespetsiifilist õppekorraldust ning pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- ja/või tervishoiuteenustega, mida võimaldatakse kas individuaalselt või rühmas osajaga õpes, pideva individuaalse toega klassis või eriklassis (Juhendmaterjal ... 2020: 20). Haridus- ja Teadusministeeriumi (2020) soovitusel on eriklasside ja -rühmade moodustamine paindlik: hindamisel on fookuses toe vajadus, iseloom ja maht. Õpilaste arvu rühmas või klassis määrab kooli direktor, arvestades õpilaste toe vajadust, iseloomu ja mahtu, haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija ja/või koolivälise nõustamismeeskonna soovitusi ja laste sotsiaalset keskkonda laiemalt. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020) Kõikidel valimis osalenud õpilastel on püsivad õpiraskused.

Intervjuudes osalenud väikeklassi õpilastel on erinevad spetsiifilised õpiraskused, sh valikuline mutism. Õpiraskus on laiaulatuslik, erinevaid käitumuslikke ilminguid koondavate häirete üldnimetus, sealjuures ei ole ühel isikul kunagi kõiki häireid korraga (Lavoie 2018)

Haridussõnastik (Erelt jt 2014) defineerib õpiraskuseid kui psüühiliste protsesside eripärast tulenevaid raskusi õppimisel. Õpiraskused tähendavad eluaegseid raskusi nii õppimise, arusaamise kui ka suhtlemise, enese väljendamise ja/või enese eest hoolitsemisega (Flynn, Flynn 2000). Diana Hudson (2019) nimetab sagedasemate õpiraskustena düsleksiat (lugemisraskus e vaeglugemine), düskalkuuliat, düsgraafiat (kirjutamisraskus e vaegkirjutamine), düspraksiat, aktiivsus- ja tähelepanuhäiret (ATH), autismispektri häiret (ASH) ja obsessiiv-kompulsiivset häiret (OKH). Mõnikord esineb mitu häiret samaaegselt. Spetsiifilised õpiraskused ei ole välja ravitavad, kuid õpilasi saab õpetada leidma alternatiivseid toimetulekuvise, kuidas infot vastu võtta ja talletada. (Hudson 2019: 12–13). 80% õpiraskustega lastel on raske omandada lugemist ja kirjutamist, sõnavara ja mõttelaadi piiratus ning analüüsi- ja sünteesivõime nõrkus takistavad õpilastel keerukama ehitusega lausetest ja tekstidest arusaamist (Kõrgessaar 2020: 47). Kuigi mõnikord arvatakse, et laps on lugemis- või kirjutamisraskuse tõttu ka intellektipuudega, kinnitab Hudson, et “spetsiifiline õpiraskus ei mõju õpilase üldisele intelligentsusele” (Hudson 2019: 25). Siiski võivad õpiraskused kaasa tuua õpitud abituse ja passiivse suhtumise õpitegevustesse (Lavoie 2018). Autismispektri häire ei ole õpiraskus, aga võib õppimist mitmeti mõjutada, eriti kui kaasnevad keeleliste oskuste häired, mis võib esineda nii koos teiste õpiraskustega kui ka ilma (Bailey 2020).

Spetsiifiliste õpiraskustega lastel on mitmeid sarnaseid ja erinevaid muresid. Õpilased võivad oma õpioskuste rakendamise poolest olla väga erinevad (Lukanenok 2008: 10–11). Hudson (2019) juhib tähelepanu töömälu probleemidele, millega on hädas düsleksia, düspraksia, düskalkuulia ja ATH-ga lapsed. Paljudel neist lastest on raskusi enesejuhtimisoskustega: (aja- ja õppetöö) planeerimise, pikemalt ettemõtlemise, tähtaegadest kinnipidamisega. Neil võib olla keeruline oma mõtteid korrastada ja ühele tegevusele keskenduda. (Hudson 2019: 174, 177) Loetletud raskuste põhjused tulenevad kesknärvisüsteemi talitlusest põhjustatud põhiliste kognitiivsete protsesside nõrkusest, mis avalduvad mälu ja töömälu toimimises, kõnest arusaamisel, lugemisel, kirjutamisel, mõtlemisel, probleemide ning matemaatiliste ülesannete lahendamisel (Lukanenok 2008: 10). Bailey (2020) lisab, et õpiraskused on neuroloogilisest erisusest tulenev seisund, mis mõjutab seda, kuidas keegi õpib ning millel ei ole midagi pistmist vähese motivatsiooni, intelligentsuse või kehvade vanemlike oskustega. Koolieas väheneb kõne- ja keelepuute osakaal ning põhirõhk langeb kirjaliku kõne puuetele või õpiraskustele (Kõrgessaar 2020: 51).

Riin Naestema (2021) kirjeldab lugemiskuseid järgnevalt: “Vaeglugemine on spetsiifiline lugemishäire. Düsleksia puhul võivad olla häiritud sõna kokkulugemise, loetud sõnade tähenduse ja loetu mõttest arusaamise võime.” Kadi Lukanenok (2008) täpsustab, et lugemiskusus esineb koos mitmete teiste häiretega. Sageli lisanduvad neile kirjutamiskused, tähelepanu puudulikkus ja hüperaktiivsus, motoorikahäired, tikid, une- ja ärevushäired, mistõttu langeb lugemis- ning õpimotivatsioon ja kannatab õpilase enesehinnang. (Lukanenok 2008: 16) Düsleksia ei ole tingitud emotsionaalsetest või perekondlikest probleemidest, kuid võib põhjustada mitmeid käitumuslikke ja eakaaslastega suhtlemise probleeme, kuna kaasneda võivad kõneprobleemid või sotsiaalsete normide vähene tajumine (Ryan 2004).

Düsgraafia on kirjutamisvõimet mõjutav õpiraskus, mis avaldub erinevates kirjutamisega seotud tegevustes: kohmakas pliiatsi ja kehahoiak kirjutamisel, loetamatu käekiri, kirjutamis- ja joonistamisülesannete vältimine, kiire väsimine kirjutamisel, kirjutades sõnade valjusti hääldamine, poolikud või vahelejäetud sõnad lausetes, raskused süntaksi ja grammatikaga, suur erinevus suulise ja kirjaliku eneseväljendusoskuse vahel (NCLD 2007). Kirjeldatakse kolme liiki düsgraafiat: ruumiline, motoorne ja töötlemisdüsgraafia, viimast nimetatakse ka düslektiliseks düsgraafiaks, sealjuures võib inimesel olla nii üht tüüpi kui ka kombineeritud düsgraafia (Hudson 2019: 76). Naestema (2021) sõnastab vaegkirjutamise kui spetsiifilise õigekirjahäire, mille puhul eksitakse kirjutades häälikute järjekorras või pikkuses (sulghäälikud, värde), unustatakse kirjutamata sõnalõpud vms. Kirjutamiskuste korral põimuvad spetsiifiliselt veaohklikud tajumis- ja kodeerimiskused tendentsiga teha palju juhuslikke vigu, sealjuures avalduvad õpiraskused enamasti ka matemaatikas, eriti tekstülesannete lahendamisel, mis eeldavad teksti mõistmise ja analüüsi-sünteesivõime põimet (Kõrgessaar 2020: 47–48).

Õpiraskustega õpilastel võib olla raskusi ka lihtsamate peenmootorsete tegevustega, nt pliiatsi hoidmine, käärde kasutamise jmt tegevustega (Lavoie 2018). Ka mitmel uuringus osalenud õppijal on käsitsi kirjutamine füüsiliselt kurnav tegevus ning püüdlustest hoolimata on käekiri sageli loetamatu ka lapse enda jaoks. Paljud õpiraskustega õpilased on kehvad kirjutajad ning tihti ei suuda spetsiifilise õpiraskustega õppija iseseisvalt oma olemasolevaid teadmisi kirjalikult väljendada, mistõttu võidakse vähest kirjalikku eneseväljendusoskust ekslikult pidada madala intelligentsuse tunnuseks (Graves 1985). Erinevatel põhjustel on teksti mõistmise ja kirjutamisega hädas enamik uuringus osalenud õppijaid, vajades seetõttu nii

emakeele tunni- kui ka eksamitööks eritingimusi ning võivad vajada juhendajalt loovtööks vajaliku info otsimise, leidmise ja tõlgendamise tuge.

Emotsionaalsed ja käitumisraskused (-probleemid) takistavad või muudavad isiku arengut ja mõjutavad suhteid, põhjustades inimesele stressi (Haljaste 2008: 20). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH) on väljapoole suunatud emotsionaalsetest ja (või) käitumisraskustest on levinuim (Kõrgessaar 2020). Hudson (2019) kirjeldab aktiivsus- ja tähelepanuhäirega last kui inimest, keda iseloomustavad tähelepanu puudulikkus, hüperaktiivsus ja impulsiivsus ning kellel on raske paigal püsida, keskenduda, asju korras hoida ja alustatud tegevusi lõpetada. Lisaks on sageli raskused lühimäluga, kirjutamisega, rahunemise ja enesejuhtimisega. (Hudson 2019: 109, 112–114) ATH-ga õpilastel on raskusi detailidesse süvenemisega, mistõttu teevad palju hooletusvigu, tähelepanu hajub kergesti ja raskusi on tähelepanu hoidmisega, (töö)juhiste järgmise, ülesannete ja tegevuste organiseerimisega, kõnelemist tunduvad mitte kuulvat, kaotavad sageli vajalikke töövahendeid, unustavad kokku lepitud tegevused (Russo 2021). ATH halvendab seda enam õpiedu, mida sagedamini kaasneb sellega kas üldisi õpiraskusi või asotsiaalseid käitumismalle (Kõrgessaar 2020: 57). Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilased vajavad käitumist ja mälu toetavaid strateegiaid, klassiruumi kohandamist, kindla struktuuriga tunnitegevusi, tähelepanu suunamist, kohandusi hinnatavates ülesannetes ja kodutöodes ning eelkõige õpetaja positiivset suhtumist ja usku õpilase toimetulekusse (McIntyre 2004).

Sissepoole suunatud emotsionaalsetest ja/või käitumisraskustest on levinuim ärevushäire või selle sümptomid. Ärevushäiret määratletakse emotsionaalsete reaktsioonide kogumina isikule suunatud tegeliku või kujutletava ohu ootuses. (Kõrgessaar 2020: 52, 57, 60) Ärevushäirega lastel kulub suur hulk energiat eesootavate sündmuste pärast muretsemiseks, kuna nad tajuvad tundmatuid tegevusi ja olukordi ohtlikena ning on eesootavatest takistustest juba ette mures (Lavoie 2018).

Lastepsühhiaater Anu Susi (2011) iseloomustab autismispektri häirega ehk ASH-ga õpilasi kui inimesi, kellele on iseloomulikud toimetuleku raskused sotsiaalsetes olukordades, vähene paindlikkus sotsiaalsetest reeglitest arusaamisel ja nende rakendamisel, ei tähtsusta silmsidet kommunikatsioonis ega taju õigesti sotsiaalset konteksti, mistõttu võib teha piinlikke ja kohatuid märkusi; võib esineda täielikku endassetõmbumist või äärmuslikku pealetükkivust. (Susi 2011: 25–26) ASH-ga õpilasel võib olla raskusi liigutuste koordineerimisel, jämemotoorika ehk tasakaalu hoidmisel, käsitsi kirjutamise ja peenmotoorikaga hakkama

saamisel, on sügavasse depressiooni langemisohus, kui saab aru, et erineb teistest ning iseseisvad püüded seltskonnaga sobitumisel võivad sageli ebaõnnestuda (Hudson 2019: 135–139). Õpiraskustega ja autismispektri häirega õppijatel on mitmeid sarnaseid jooni: need on eluaegsed, ei ole välja ravitavad, mõjutavad tugevasti inimese elu, varajane märkamine ja sekkumine on oluline, sensorsete protsesside (aistingute) probleemid, emotsionaalne ülitundlikkus ning raskused sotsiaalsetes olukordades (Bailey 2020).

Rohked negatiivsed kogemused õppeprotsessis ja suhtlemisel eakaaslaste ning õpetajatega, vähene eduelamuse kogemus võivad viia madala eneseväärikuseni, pannes õpilase tundma end läbikukkujana ning uskuma väljavaadeteta tulevikku (Lavoie 2018). Spetsiifiliste õpiraskusega õpilasel võib sagedaste ebaõnnestumiste ja/või suhtlemisraskuste tõttu kujuneda negatiivne enesehinnang, mida pärast kümnendat eluaastat ümber kujundada on “äärniselt keeruline” (Ryan 2004). Valimis osalenud õpilastel on negatiivse enesehinnangu muresid mitmel õpilasel, mistõttu puudub neil õpilastel sageli usk oma võimetusse.

## 2.2 Õpiraskustega kaasnevad raskused

Lugemisraskustega õppijatel võib sooritusvõime õppetöös olla ebaregulaarne, mõnel päeval õnnestub lugemine päris hästi, teine päev on raskusi oma nime kirjutamisega, see tekitab õpilases segadust ja eneseaitamise võimaluse keerulisemaks (Ryan 2004). Kadi Lukanenok (2008) kirjeldab düsleksia ja düsgraafiaga õpilase õppimisega seotud raskuseid: halb käekirja loetavus, kodutööde lõpetamine, raskendatud võõrkeelte õppimine, lugemisega seotud tegevuste välistamine, vabatahtlikult ei loe oma lõbuks, vaba aja täitmiseks ega teadmiste saamiseks. Sageli kaasneb kirjeldatuga madal enesehinnang. (Lukanenok 2008: 14) Ärevus on sage keelepuuetega õpilaste seas, kelle töömälu on kehv, kes kogevad ärevust klassiruumis, sest ei jõua kaaslastega tempot pidada ning, kelle kõrge ärevustase suurendab omakorda töömälu ülekoormust (Burgess 2017). Sagedased negatiivsed tunded ja ebaõnnestumised õpitegevustes võivad viia ärevushäire tekkimiseni. Ärevus võib väljenduda korduva töö üle kontrollimise ja parandamisena, sundtegevustena, pidevate kinnitavate selgituste vajamisena, abituse, käitumisraskustena, passiivsuse või tegevuste edasilükkamisena, äärmuslikel juhtudel võib suur ärevus viia koolis käimisest keeldumiseni (Polvinen, Dionne 2019).

ATH-ga lastel on tunnis raske paigal püsida, nad ei suuda korda hoida, jäävad maha või kaotavad asju, nad segavad tunnis sageli vahele, vajavad konkreetset, kindla struktuuriga eesmärgistatud ja kavastatud tunde, info jagamist väikeste osadena, ajakava järgimise tuge,

töötempo hoidmist ja elulist materjali, liikumis- või sirutuspause, muudatustest varakult informeerimist, abi organiseerimisel ja planeerimisel (Hudson 2019: 117–128). Nende võimetus klassiruumis ja vaba aja tegevuses sobivalt käituda, põhjustab sageli sotsiaalset tõrjutust (Lavoie 2018). Vastupidiselt võib neil tekkida ka oht sattuda ebasobivasse seltskonda, mis võib ahvatleda ebameeldivatest (õpi)tegevustest loobuma. Ärevus põhjustab vältimiskäitumist ja viha, õpilane väldib lugemist ja sellega seonduvaid ülesandeid, ärritatakse vanemate ja õpetajate peale, kes vastumeelset tegevust nõuavad (Ryan 2004). Vähesese frustratsiooni taluvusega õpilastel on raskusi pikaajaliste või keerukamate ülesannete täitmisega, nad on kannatamatud ja ei talu korduvaid harjutustegevusi, eriti kui need ebaõnnestuvad (Lavoie 2018).

Õpiraskustega õpilastel on kaaslastest vaevarikkam ennast juhtida ja oma tegevusi planeerida, sest neil õpilastel on sageli raskusi lühimälu või keskendumisega (Hudson 2019: 21). Enesejuhtimisoskus on õpioskus, millega on raskusi mitmel valimis osalenud hariduslike erivajadustega õpilastel, kuna see hõlmab endas mitmeid erinevaid oskuseid ja toimetuleku strateegiaid. Merike Kull, Helve Saat, Evelyn Kiive ja Erle Põiklik (2015) kirjeldavad enesejuhtimisoskust oskusena, mis on tihedalt seotud eneseteadlikkusega ja suhtumisega endasse, sisaldab oskust ennast analüüsida, eesmärkide püstitamist, ajaplaneerimist, enda motiveerimist ning eneserefleksiooni, oma tugevate ja nõrkade külgede tundmist, aitab parandada enesehinnangut. Enesejuhtimisoskus hõlmab eneseregulatsioonioskust: inimene oskab jälgida, hinnata ja kontrollida oma käitumist ja emotsioone, tuleb toime tugevate tunnetega ja suudab õppida uusi oskusi. Ajaplaneerimise ja tunnetega toimetuleku oskused aitavad stressiga paremini hakkama saada. (Kull jt 2015: 15, 90, 272)

Ajaplaneerimine sisaldab õpilase võimet organiseerida, meenutada ja teadmisi rakendada, lisaks peab õpilane aru saama, mida mõiste “aeg” üldse tähendab (Newhall 2008a). Newhall (2008b) lisab, et õpiraskustega lastele, kellele paberite (õpikute, vihikute, kodutööde jmt) organiseerimine on sageli väljakutset esitav, on ka digitaalsete failide korraldamine keeruline. Sageli ei suuda õpilane meenutada, kas ja kuhu ta digitaalse faili salvestas, kas ta selle ära saatis. Raskuseid võib valmistada ka tööde vormistamine, kui tööjuhised on õpilase jaoks arusaamatud. Selleks, et õpilane suudaks digitaalsete failide haldamises edukas olla, vajab õpilane tervet rida kasulikke harjumusi: sõnakorrektoori pakkuva programmi kasutamisoskust, dokumentide korrektse sihtotstarbelise nimetamise, dokumentide õigetesse kaustadesse salvestamisoskust ning printimise ja digidokumentide koopiade ülem- ja

alamkaustadesse paigutamise oskust. (Newhall 2008b) Õpiraskustega õpilased vajavad nende oskuste omandamisel täiskasvanute tuge ja juhendatud praktiseerimist.

Enesejuhtimisoskuste kujunemine võtab õpiraskustega lastel sageli eakaaslastest kauem aega. Töömälu või keskendumisraskustega võivad kaasneda üldine korratus, asjade kaotamine, kokkusaamiste unustamine, tähtaegades eksimine jmt raskused igapäevaelu korralduses, mis omakorda tõstab õppija stressitaset ning takistab õpilase võimetekohast õppimist (Hudson 2019: 174). Sealjuures on “enesejuhitud õppimine üks olulisemaid õpitulemusi, millega õpilased koolist teele saata” (Jõgi, Aus 2015: 141).

Ärevuse leevendamiseks vajavad spetsiifilise õpiraskusega õpilased struktuurset ja turvalist klassiruumi, rahulikku õpikeskkonda, õpetajapoolset järjekindlat julgustamist, eduelamuse võimaldamist, liikumispause, stressileevendavate ja vajadusel tehnoloogiliste abivahendite kasutamise lubamist, tunnetega toimetulemise strateegiate ning ajaplaneerimise õpetamist (Polvinen, Dionne 2019). Hudson (2019) soovitab õpetaja jaoks praktilisi lahendusi: anda lühikesi ja selgeid korraldusi, nii suuliselt kui ka kirjalikult; korrata üle tähtsamad punktid tunni lõpus; lugeda ette ja seletada jaotusmaterjalidel oleva info; varuda aega ja anda lisaega näidete mahakirjutamiseks, vastuste kirjutamiseks ja ühiselt ülevaatamiseks; võimalusel vähendada kirjalikke ülesandeid, suurendada teksti, kasutada suuremat reavahet, jagada õppimiseks väljatrükitud konspekte, sest nendes pole vigu ja need on paremini loetavad kui vihikusse kirjutatud materjal; lubada pikemate kirjatööde puhul võimaluse korral ka tunnitöös arvuti kasutamist. (Hudson 2019: 60, 81) Siinse töö valimis osalenud õpilaste seas on mitmeid, kellel nii enesejuhtimis- kui ka tunnetega toimetulemisoskused on eakohasest madalamal tasemel ning kes loovtöö valmimisel vajavad seetõttu juhendaja(te) erilist tuge.

## 3. Metoodika

### 3.1 Metoodika

Töö eesmärk on teada saada, kuidas valmib loovtöö väikeklassi õpilase arvates. Lisaks võimaldab uurimistöö suunata ja toetada loovtööde tegemise protsessi. Uuritavas koolis on loovtöö 8.–9. klassi õppekava osa ja põhikooli lõpetamise tingimus.

Uurimismeetodiks on avatud intervjuu ja kirjalik küsitlus. Sirje Virkus (2016) defineerib avatud intervjuud kui struktureerimata intervjuud, mida võib nimetada ka vabaintervjuuks, süvaintervjuuks, vestlusintervjuuks jt. Sellise intervjuu puhul küsitakse intervjuueeritava mõtete, arvamuste, tunnete ja arusaamade kohta siis, kui need vestluse kulgedes loomulikult esile tulevad; vestluse teema võib käigus muutuda. (Virkus 2016) Avatud ehk struktureerimata intervjuu suunajateks on uurimistöö teema ja eesmärk, intervjuueerimine on paindlik, arvestab uuritavate ja nende ajagraafikuga ning lubab intervjuueerijal vajadusel küsimusi ümber sõnastada ja intervjuueeritava mõtteid täpsustada (Õunapuu 2014: 172).

Küsitlus on uuringu tüüp, mille puhul palutakse uuringus osalejatel vastata küsimustele (Virkus 2010). Kirjalik küsitlus on levinud andmekogumismeetod, milles uurimisprobleemi lahendamise eesmärgil kasutatakse küsimustikke, kus olevatele küsimustele vastab uuritav kirjalikult (Õunapuu 2014: 160). Kuna uuringus osalenud õpilastele on kirjalikud ülesanded keerulisemad, siis hoidsin küsimuste arvu väikese ja ei nõudnud täislausega vastamist.

### 3.2 Intervjuud ja uurimisprotseduur

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks ja loovtöö valmimise protsessi jälgimiseks koostas kolm intervjuud. Intervjuud on leitavad uurimistöö lisadest. Loovtöid tegevate väikeklassi õpilaste vanematele saatsin enne küsitluse läbiviimist kirja, milles palusin nõusolekut õpilase intervjuudes osalemiseks. Kõikide uuringus osalenud õpilaste vanematelt sain õpilaste intervjuueerimiseks loa. Esimeses intervjuus (lisa 1) oli 15, teises (lisa 2) 5 ja kolmandas (lisa 3) 7 küsimust. Isolatsioonide ja haigestumiste perioodidest tingituna tuli teine intervjuu muuta kirjalikuks küsitluseks. Intervjuud viidi läbi kolmes osas: loovtöö tegemise alguses novembris, loovtöö valmimise keskepaigas veebruaris-märtsis ja loovtöö valmimisprotsessi lõpus aprilli viimasel nädalal.

Esimesele uurimisküsimusele (Kuidas toimub põhikooli loovtöö valmimine väikeklassi õpilase arvates?) otsisin vastuseid esimese intervjuu 11.–14., teise intervjuu 1. ja 5. ning kolmanda intervjuu 4.–6. küsimusega. Teisele uurimisküsimusele (Kuidas valitakse loovtöö teema?) otsisin vastuseid esimese intervjuu küsimustega 1–3. Uurimisküsimustele, kes valis juhendaja ja kui suur on juhendaja roll ja tähtsus õpilase jaoks, otsisin vastust I intervjuu küsimustega 4–9, II intervjuu teise ning III intervjuu esimese ja teise küsimusega. Küsimusele, mida õpilane enda arvates protsessi käigus õpib, otsisin vastust I intervjuu 10. küsimuse ja III intervjuu 3. küsimusega. Loovtöö valmimisprotsessis kogetud emotsioone uurisin I intervjuu 15., II intervjuu 4. ja III intervjuu 7. küsimusega. Viimast küsimust (Kas tulemus oli ootuspärane?) tuli mõne intervjuueeritavaga rääkimise käigus täpsustada ja seletada, et tahan teada, kas ta on saanud tulemusega rahul. Emotsioonide kohta käiv küsimus lisandus intervjuudesse õpilaste soovil esimese intervjuu käigus. Kuna mitmed õpetajad ja õpilased viibisid suure osa teisest trimestrist isolatsioonis või kaugõppes, sai teise intervjuusse lisatud küsimused, kas ja kuidas on kaugõpe loovtöö valmimist mõjutanud.

Esimese intervjuu viisin läbi loovtöö valmimisprotsessi esimese etapi lõpus (juhendaja, teema ja töö liik olid juba valitud ja kooli juhtkonna poolt kinnitatud). Intervjuud toimusid kirjanduse tundide lõpus ja alguses, ajavahemikus 10.11–24.11.20. Õpilaste jaoks oli kasuteguriks suulise vestluse harjutamine. Kaldkirjas küsimused on lisatud õpilaste soovil. Õpilaste soovil vestluseid ei salvestanud, vaid kirjutasin kohapeal vastused üles ja hiljem trükkisin ümber. Lasin kõigil õpilastel oma vastused nii kohapeal vestluse lõpus kui ka arvutisse trükituna üle lugeda, et kas on sellised, nagu nad ütlesid. Vajadusel tegin parandused. Intervjuus osalesid kõik seitse õpilast. Õpilane, kes koolis ja võõrastega ei kõnele, vastas kirjalikult. Intervjuu oli paljude õpilaste jaoks uus tegevus ning minagi nende jaoks alles üsna võõras. Mõne õpilase puhul oli nende olekus ja käitumises märgata ärevust uue olukorra ja tegevuse pärast, kuigi toimumise aja, koha ja vormi leppisime kokku nädal aega varem ja osalemine oli vabatahtlik.

Teine intervjuu oli plaanitud loovtöö valmimisprotsessi keskele, mil ajakavade kohaselt peaksid praktilised tööosad olema (peaaegu) valmis ning kirjaliku osaga alustatud. Plaanisin vestluse läbi viia jaanuaris, kuid erinevatel põhjustel see ei õnnestunud. Õpilastega kokkuleppel otsustasin teise vestluse läbi viia kirjaliku küsitluse kujul, kuna mina viibisin isolatsioonis, järgnes koolivaheaeg ja suuliseid videokõnesid õpilased ei soovinud. Küsimustele vastasid õpilased vabas vormis ajavahemikus 15.02.–10.03.21. Küsimustele vastamine venis, kuna mitmed õpilased olid kas haiged või puudus neil (maa)kodus

internetiühendus. Kuna kirjalikud ülesanded valmistavad uuringus osalevatele õpilastele raskusi, oli küsimuste hulk seetõttu ka oluliselt väiksem – viis küsimust. Intervjuus osalesid kõik valimis olevad õpilased.

Kolmas intervjuu toimus ajavahemikus 26.04–01.05 sarnaselt esimese intervjuuga kirjanduse tundide alguses ja lõpus, loovtöö valmimisprotsessi eelviimase etapi eel ehk nädal enne loovtööde esitamist. Õpilastel oli taas võimalik harjutada suulist vestlust ja soovi korral proovida läbi kõne loovtöö kaitsmiseks. Intervjuus osalesid kõik valimis olevad õpilased. Vastused kirjutasin kohapeal üles ja sisestasin hiljem arvutisse. Valikulise mutismiga õpilane vastas küsimustikule kirjalikult. Intervjuud läksid ladusalt. Õpilased olid rahulikud, mõtlesid ja vastasid ilma samaaegsete sundtegevusteta. Mõni rääkis rohkem kui küsiti, mõni vastas ainult seda, mida küsisin.

### 3.3 Valim

Uurimuses osalenud eriklassis (nimetatud ka väikeklassiks) õpib seitse erinevaid tugiteenuseid ja õppe kohandamist vajavat õpilast. Intervjuus osales kolm poissi ja neli tüdrukut, kelle keskmine vanus jääb 15.–16. eluaasta vahele. Kõigil õpilastel on spetsiifilised õpiraskused, ühel õpilasel lisaks ka valikuline mutism. Õpilaste anonüümsuse huvides nimetan neid tähtnimetustega a, b, c jne. Õpilased vajavad püsivat tuge tekstide mõistmisel ja kirjutamisel. Kõik õpilased õpivad riikliku õppekava järgi ja kuna koolis loovtöö sooritamisel erisusi ei ole, siis teevad väikeklassi õpilased loovtöö tavaklassidega peaaegu võrdsel tingimustel. Erandiks on töö kaitsmine, millest mõned õpilased on oma erisuste tõttu vabastatud. Sellist lähenemist toetavad ka Arcidiacono ja Bauca (2020), kes rõhutavad, et hariduslike erivajadustega lapsed ei ole ette kindlaksmääratud erinõudmistega erirühm, nad on veendunud, et kõiki lapsi iseloomustavad pigem sarnasused kui erinevused. Õpetan neile seitsmele õpilasele eesti keelt ja kirjandust. Õpilaste ettepanekul sidusin individuaalsed intervjuud kirjanduse tundidega ja andsin intervjuule pealkirja “Suuline vaatluspäevik”.

\*2019/2020. ja 2020/2021. õppeaastal ei pea õpilane sooritama loovtööd, kui see ei ole kooli õppenõukogu otsusel eriolukorrast tulenevalt võimalik (HTM-i koduleht 02.09.20). Uuritavas koolis kedagi nendel õppeaastatel loovtööst kooli õppenõukogu otsusel vabastatud ei ole.

## 4. Tulemused

Õpilaste vastused on esitatud kaldkirjas ja eristatud tähtloeteluga (a, b, c jne), need on kirja pandud ja esitatud muutmata kujul. Teise intervjuu kirjalikud vastused on samuti esitatud muutmata/parandamata kujul. Nurksulgudes on intervjuueeria kommentaarid.

### 4.1 Loovtöö teema

Loovtöö teemaga seoses tahtsin teada, mis teemal loovtöö tehakse, kes valis õpilasele loovtöö teema ja miks vastav teema valiti. Teemade valik oli mitmekesine: aia parandamine, pannkoogiraamatu tegemine veebis, väikesele õele tooli ehitamine, linnu pesakasti ehitamine. Tehti ka kolm kunstivaldkonna tööd: vitraažakna kujundamine, maastiku maalimine, fotoalbum pilvedest. Intervjuude tulemusena selgus, et seitsmest õpilasest neli valis teema täitsa ise. Lisaks soovitas teemasid õpetaja, isa või klassiõde. Klassiõe soovitusel valitud teema veebruaris küll veidi muutus.

Teema valikuid põhjendati erinevalt, näiteks valmiva töö lihtsusega:

*Sest tundub lihtne teema. Alguses ma ei teadnud, mida teha. Ema aitas mõelda. (b)*

*Ma ei tea. Tundus kerge teema. Loodusele kasulik. (g)*

Samuti tuli välja teema meeldivuse kriteerium:

*Sest mulle meeldib joonistada. (d)*

*Sest mulle meeldib maalida. (c)*

*Valisin sellise loovtöö teema kuna mulle meeldib süüa teha. (f)*

Teema valikut põhjendati ka vajadusega:

*Sest seda oli vaja teha. (a)*

Üks õpilane põhjendas teemavalikut kaaslaselt saadud soovitusel:

*Klassiõde soovitas. (e)*

Vastustest saab järeldada, et loovtöö teema valiku kriteeriumiks oli isiklik huvi või kaaslane soovitus ning kõik valimis osalenud õpilased valisid omaloomingulise loovtöö.

## 4.2 Juhendaja valimine, roll ja juhendaja tähtsus õpilase jaoks

Teiseks tahtsin loovtööde teemaga seoses teada, kuidas ja mille järgi õpilane endale juhendaja valib ning missugune oli juhendaja roll ja tähtsus õpilase jaoks töö erinevates etappides (lisad 1 – 3). Juhendaja valikul sai otsustavaks kriteeriumiks õpetaja iseloom:

*Ta on meie klassijuhataja ning tark ja rahulik. (d)*

*Tundus lahke ja sellepärast, et ta meeldis mulle. (e)*

Samuti pakkus mõni õpetaja ise, et võib hakata loovtöö juhendajaks:

*Ta ise pakkus, et võib olla. Ma rohkem ei mõelnud. (a)*

*Selle järgi, et ta ise pakkus ennast ja ma ei hakanud kedagi otsima. (b)*

Valiku põhjusena mängis rolli ka õpetaja varasem loovtööde juhendamise kogemus:

*Ta on varem seda teinud, sellepärast. (c)*

Üks õpilane valis loovtöö juhendaja selle järgi, et klassiõde valis sama inimese. Teine õpilane ei osanud valikut põhjendada. Lisaks kohustuslikule koolipoolsele juhendajale oli kahele õpilasele abiks ka juhendaja väljastpoolt kooli – pereliige. Viis küsitletut valisid juhendaja enne loovtöö teema valimist, ülejäänud kaks otsustasid vastavalt arutelu käigus ja pärast teema valikut. Loovtöö juhendaja valiti kas selle järgi, et õpetaja ise avaldas valmisolekut töö juhendamiseks, kuna juhendaja oli seda varemgi teinud või seepärast, et juhendaja on õpilase jaoks meeldiv inimene. Meeldivuse kriteeriumiteks on õpetaja rahulikkus ja vastutulelikkus.

Seda, millist abi õpilane oma loovtöö juhendajalt ootab, küsisin kolmel korral ehk kõikides intervjuudes. Loovtöö tegemise alguses (esimene intervjuu) oodati juhendajalt head koostööd, abi kirjutamise osas, abi info leidmise osas, meeldetuletamist ja tagantüsitamist. Lisaks loodeti võimalusele koolis koos juhendajaga tööd kirjutada. Samal ajal ei osanud mõned õpilased küsimusele “Kas ja kui palju on Sul vaja õpetaja/juhendaja abi?” vastata, kuid arvasid sealjuures, et kirjutamisel ja juhendist vajaliku info leidmisel võib abi vaja minna küll:

*Arvan, et palju, sest osasid asju ma ei oska sealt [juhendist – minu kommentaar] välja lugeda, mis ma peaks tegema. (a)*

*Kõige rohkem kirjalikus pooles. Et küsida, milles täpsemalt seal rääkima/kirjutama peaks. (b)*

Lisaks vajati juhendaja abi erinevate teemade täpsustamiseks:

*Küsin temalt asju, mida ma ei tea, aga ma ei tea palju, seega ma ei tea, kui palju ma abi vajan. (c)*

Kaks õpilast arvasid, et pereliikmetelt saab ka küsida ja et neil juhendaja abi palju vaja ei lähe. Sealjuures vastasid kõik õpilased, et loovtöö juhised (juhend ja näited) on neile arusaadavad, sõnastusest saavad aru ja muuta ei taheta selles midagi.

Loovtöö valmimisprotsessi keskel (veebruaris) vastasid mõned õpilased, et nad ei ole juhendaja abi väga vajanud, kuid täpsustasid juhendaja rolli tähtsust materjali leidmisel ja sobilikuks tunnistamisel:

*Päris alguses juhendas juhendaja mind. Ta andis infot, kuidas ja kui palju materjali kasutada ja mitu retsepti oleks mõistlik pannkoogi raamatusse panna. (f)*

*Ta andis mulle ainult raamatud, mida läbi lugeda ja kohad ära märkida kohad, kust ma võiks sissejuhatuse kirjutada. Nii, et ma ei vaja väga abi suurem osa teen ma ise. (c)*

Abi vajadus kirjaliku osa juures, arvutil vormistamise/kirjutamise juures suurenes neljal õpilasel, sest tegevus on mitmele õpilasele võõras ja kirjutamine iseenesest komplitseeritud tegevus:

*Aga kui ma saatsin kontrollimiseks siis ta aitas/ ütles mis peaks parandama. N: pealkirjad (suurte tähtetega jms). (a)*

*Jah, olen vajanud loovtöö kirjutamisel juhendaja abi, sest ma ei saa vahepeal näiteks mõndadest küsimustest aru ning ta siis seletab selle lahti ja kui ka ei oska vastust leida, näitab selle koha, kust ma peaksin sellele vastuse leidma. (d)*

*Kirjutamise poolega (arvutis). (e)*

*Jah ma vajasin abi kirjaliku osas. (b)*

Tunnistati ka suuremat juhendajapoolset loovtöö juhendi lahti seletamise vajadust, sest juhend ajas õpilast segadusse:

*Jah, ma väga aru ei saanud, et mida seal [juhistes] küsiti, et mida seal tegema peab. (g)*

Vastustest järeldan, et juhendaja roll kasvas loovtöö protsessi edenedes info otsimise, leidmise ja tõlgendamise osas.

Viimasest intervjuust selgus, et juhendaja roll loovtöö tegemise protsessis oli õpilaste jaoks veelgi erinevam, kui alguses arvati. Mitmed vastanutest küsisid abi pigem kaasjuhendajalt (lapsevanematelt) kui juhendajalt. Üks kirjutamiskeskusega õpilane põhjendas, et küsis emalt loovtöö artikli teksti õigekirja ülevaatamisel abi, sest arvas, et juhendajat pole tarvis nii väikese asjaga tülitada. Seitsmest õpilasest vaid üks tunnistas, et tal oli päris palju juhendaja abi vaja ning vajas abi kõiges:

*Küllaltki palju, ma arvan, et liiga palju. Õpetaja kirjutab tekstid, sest mul ei ole kodus sellist arvutit ja internetti. Juhendaja aitab palju. (e)*

Ülejäänud vajasid abi vähem, peamiselt teksti koostamisel ja korrigeerimisel ning piltide kohendamisel:

*Natuke, hästi vähe. Selles, milline see [loovtöö] välja peab nägema. (a)*

*Natuke ikka läks. Õigekirja kontroll. Piltide korrigeerimine, et nad oleksid õige suurusega ja näeksid kenad välja. (b)*

*Mitte väga palju. Teksti osa üle vaatamine, teksti korrigeerimine ja parandused. (c)*

*Väga vähe. Raskemates kohtades. Teksti koostamine ja info otsimine. (d)*

Kuid abi oodati ka töö kaitsmise protseduurist arusaamiseks ja kaitsmisel hakkama saamiseks:

*Mitte palju. Kaitsmisel vajan kõige rohkem. Mida see [kaitsmine] tähendab? Et nagu mille pärast kaitsed? (g)*

Samas öeldi, et juhendaja seletas juba alguses piisavalt hästi ning seetõttu hiljem väga palju tema abi vaja ei läinud:

*Juhendaja andis päris alguses väga head juhised, kuidas tööd teha nii, et hiljem väga palju abi vaja ei läinud. (f)*

Loovtöö juhendaja roll ja tähtsus õpilase jaoks kasvas loovtöö protsessi edenedes ning juhendajalt oodati lisaks sõbralikkusele abivalmidust nii loovtöö koostamise juhendi lahti seletamisel, info otsimisel, leitud info analüüsimisel ja tõlgendamisel kui ka teksti keelelise toimetaja, korrigeerija rolli, sealjuures peeti oluliseks, et juhendaja ütleks, mida ja kuidas kirjutama peaks.

### 4.3 Põhikooli loovtöö valmimine väikeklassi õpilase arvates

Uurimistöö esimese küsimusega tahtsin teada, kuidas loovtöö õpilase jaoks valmis. Uurimisküsimusele vastuse leidmiseks küsisin õpilastelt, kas loovtöö juhised olid neile arusaadavad ja kas nad soovi(ta)ksid sellesse teha muudatusi (lisad 1 ja 3), millised olid loovtöö toredamad osad (lisad 1 ja 3), millised olid keerulisemad osad (lisad 1 ja 3), tahtsin ka teada, millist tulemust õpilane oma töölt ootas ja kas ta oodatud tulemuse ka saavutas (lisad 1 ja 3).

Vaid üks õpilane tunnistas, et vajas ka juhenditest arusaamisel juhendava õpetaja abi. Ülejäänud kuus õpilast vastasid esimese hooga, et juhendid olid arusaadavad ja nad said iseseisvalt juhenditest aru. Kaks neist lisasid siiski, et küsisid kodus vanemalt, kas üks või teine osa tekstist on sobilik. Kaks õpilast ütlesid, et klassijuhataja oli sügisel juhendi lahti seletanud ning nad rohkem juhendi mõistmiseks abi ei vajanud. Tuleb siiski mainida, et klassijuhataja oli samaaegselt ka nende kahe õpilase loovtöö juhendaja. Kuigi juhendite tõlgendamisel vajasid kõik mõne täiskasvanu (olgu siis lapsevanema või juhendaja) abi, ei soovi(ta)nud muutuseid loovtööjuhistes ükski valimis osalenud õpilane.

Kõik valimis osalenud õpilased valisid võimalikest loovtöö liikidest omaloomingulise loovtöö. Loovtööde valmimine oli õpilaste jaoks nii huvitav ja põnev kui ka keeruline ja raske. Raskuseid valmistas tööga alustamine ja tegevuste ajakava planeerimine ning elluviimine. Lihtsamaks tegevuseks peeti töö praktilist osa. Loovtöö valmimisprotsessi alguses (novembris) pidasid õpilased loovtöö toredaks osaks lõhkumist, ehitamist ja mõne tööriista kasutamist:

*Aia lõhkumine, sest oli tore lõhkuda. Saagimine mootorsaega oli ka tore. (a)*

*Tooli ehitamine ja kirjaliku osa kirjutamine. Täpsemalt tooli ajaloo kohta lugemine.*

*(b)*

*Ehitamine. Asja leiutamine ja tegemine. (g)*

Toredaks peeti ka hobidega ühendatud käelist tegevust, nt joonistamist, maalimist ja värvimist:

*See, et saan joonistada. Ja saan hobiga ühendada. Seepärast ma maalin maastikku, see on mulle lihtsam kui portreesid loomadest ja inimestest teha. (c)*

*Kujundite/jooniste tegemine ja värvimine. (d)*

Ühe õppija jaoks oli söömine ja retseptide katsetamine juba töö teostamise alguses vahva tegevus:

*Minu arvates on loovtöö kõige toredam osa pannkookide söömine ja erinevate retseptide läbiproovimine. (f)*

Samas peeti heaks ja positiivseks kui õnnestub loovtöö kirjutamisega hakkama saada:

*Oleks hea kui kunagi hästi tehtud saaks. See on toredaim osa. (e)*

*See, et läbisid selle loovtöö – see oleks vist kõige parem osa. (g)*

Loovtöö toredamaks osaks oli praktiline ja käega katsutav enda valitud tegevus. Seda järeldust kinnitavad ka viimases intervjuus antud vastused. Toredateks peeti loovtöö teostamiseks vajaliku tehnika omandamist:

*Saagimine mootorsaega. Sain koos vennaga teha ja oli hea teha. (a)*

*Saagimine oli huvitav. Ketassaagiga [otsis tükk aega sobivat sõna, sõnastus muutmata]. Puutöö tegemine läks kiiresti, lausa nelja tunniga vist. Hästi tuli välja. Ma tegin enne joonise, mõnes kohas läks valesti ka see [joonis] ja natuke saagisin valesti ja lõpuks natuke jäi viltu. Tuli mitu korda proovida. (b)*

Sarnaselt loovtöö valmimisprotsessi algusetapi intervjuule, peeti ka viimases etapis toredaks joonistamist ja värvimist nii hobi kui ka rahustava tegevusena:

*Joonistamine ja värvimine, sest see on minu hobi, millega mulle meeldib tegeleda. (c)*

*Värvimine ja kujundi loomine, sest rahustas närve. (d)*

Veel meeldisid valimis osalenud õppijatele oma loovtööde praktiliste osade ettevalmistamine ja tulemuste katsetamine:

*Piltide tegemine. (e)*

*Loovtöö tulemuse proovimine ehk pannkookide söömine. (f)*

Üks vastanutest leidis, et kõige toredam osa loovtööst oli siiski töö valmisaamine:

*See, kui see valmis sain, et tegin selle lõppude lõpuks ära. (g)*

Intervjuude vastuste põhjal järeldan, et vastanute jaoks oli loovtöö kõige toredamaks osaks omaloomingulise praktilise töö valmimise protsess ise. Positiivsust lisas ka võimalus koos pereliikmetega midagi teha ja hobi ühendamine tegemist vajava koolitööga.

Loovtöö valmimisprotsessi alguses tundus õpilaste jaoks olevat loovtöös mitmeid keerulisi ja väljakutseid pakkuvaid kohti. Keeruliseks osaks oli õpilase arvates tööga alustamine, sest tal on harjumus töid edasi lükata:

*Alustamine. Edasi lükkamine. “Ah, teen järgmine nädal!” “Aega on mitu kuud veel.”*  
(d)

Niisamuti arvati olevat keeruline ka praktilisest tööst kirjutamine, sest kirjutamine on pingutav tegevus:

*Teksti kirjutamine. (c)*  
*Kirjalik osa. Füüsiliselt olen laisk, ei viitsi kirjutada. (e)*

Veelgi konkreetsemalt peeti loovtöö valmimisprotsessi esimeses etapis keeruliseks teksti sõnastamist ja kirjaliku osa kujundamist:

*Kui pidi punkt-punkti haaval välja kirjutama, mida ma tegin. Täpne sõnastus oli keeruline, isa aitas sõnastada. (a)*  
*Kirjaliku osa kujundamine, sest mul pole veel aimugi, kuidas kujundamine käib. (b)*  
*Teksti kokkukirjutamine vastavalt juhisele ja viitamine. (f)*

Üks õpilane ei osanud keerulist osa loovtöö kirjutamise alguses veel nimetada. Sügisel pidasid õpilased loovtöö keerulisemaks osaks selle kirjalikku osa, sh juhiste järgimist. Samuti tekitas muret ajaplaneerimise oskus ja teadlikkus enda õpiharjumustest. Loovtöö valmimisprotsessi lõpus antud intervjuus olid õpilaste jaoks keerulised osad üsna samased alguses antud intervjuuga. Ootuspäraselt valmistas kirjutamine raskusi neljale õpilasele:

*Millest kirjutamine. Kuidas lühidalt kokku võtta ja mida peaksin kirjutama. (a)*  
*Teksti osa, [tehtud] tööst kirjutamine. Pidi palju mõtlema, abi otsima, märkmeid tegema ja see ajas mõtte segamini. (c)*  
*Toolli kokkupanemine. Mõeldud ja joonis olid, aga ma ei olnud mõelnud, kuidas seda kokku panna. Seepärast. (b)*  
*Kirjutamise osa, seda ma ise ei teinud. (e)*

Sealhulgas oli õigesti kirjutamine selline mure, millega juhendajalt abi küsida ei soovitud, sest peeti õigekirja probleeme liiga väikeseks asjaks:

*Kirjalik osa: artikli tegin, mis materjali kasutasin, kust ma leian. Kirjaliku osa tegin ise, aga näitasin emale paberil seda enne kui arvutisse panin, ema parandas, et mis*

*käändes see pigem peaks olema. Õpetajat ei hakanud selle väikese asja pärast vaheajal tüütama. Mul ei tulnud pähe ka. Ema parandas ära. (g)*

Nii nagu esimeses intervjuus oletati, valmistas loovtöö eelviimases etapis raskuseid teksti koostamine ja kokkupanemine:

*Teksti kokkukirjutamine vastavalt juhisele ja viitamine. (f)*

*Teksti koostamine ja sissejuhatus, vitraažaken ajaloo leidmine, internetist ei leidnud, juhendaja aitas otsida. (d)*

Vastuste põhjal saab öelda, et teksti koostamine ja kirjutamine, aga ka praktilise töö kokkupanemine olid valimis osalenud õpilaste jaoks kõige keerulisemad loovtöö protsessi osad, kuna spetsiifiliste õpiraskustega õppija jaoks on kogu kirjutamisprotsess vaearikas, mõtete sobivalt sõnastamine, teksti paigutamine ja vormistamine loovtööde koostamise juhendi järgi nõudis uute oskuste omandamist ning loovtöö valmimisprotsess tervikuna tahtis aja- ja tegevuste head planeerimist.

Loovtöö valmimisprotsessi esimeses etapis planeeritud tulemused, milleni jõuda kavatseti olid üsna erinevad. Planeeriti valmis saada ehitatav ja kirjutatav praktiline ese või asi:

*Saaksin uue aia tehtud – tegelikult on juba valmis. Parimat tulemust tahan saada. (a)*

*Ma arvan, et saan tooli valmis ehitatud. (b)*

*Minu töö tulemusena valmib elektrooniline pannkookide retseptiraamat. (g)*

Loovtöö tulemust mõisteti ja mõtestati ka hinnanguliselt. Normaalselt rahuldavale ja heale tulemusele soovisid jõuda kolm õpilast:

*Normaalsete tulemusteni. Normaalsus on "kolm". (d)*

*Heale tulemusele. Rahuloleva tulemuseni. Peaasi, et hea on. (c)*

*Väga heade tulemusteni. Veel ei tea, mis need on. (e)*

Sealjuures ei täpsustatud, missugused on head ja rahuldavad tulemused. Ühtlasi peeti plaanitava tulemusena piisavaks ka töö lõpuni valmis tegemist:

*Lõpuks saan valmis, kirjaliku osa ka, et kõik, mis vaja saaks tehtud. (f)*

Õpilased ootasid häid tulemusi nii valmivast (ühel juhul juba valmis olevast) praktilisest tööst, kuid tahtsid hinnanguliselt (hindeliselt) väga häid tulemusi [kaitsmiskomisjonilt].

Loovtöö valmimisprotsessi keskel (veebruaris) tehtud küsitluses tahtsin teada, kui palju õpilastel loovtööst juba valmis oli ning mis neile sealjuures raskuseid valmistas. Sel ajal oli enamikul küsitletud õpilastest nende enda hinnangul töö osaliselt valmis. Kahel õpilasel olid tööd nende enda hinnangul peaaegu valmis, kuid õpilased pidasid peaaegu valmis olevaks ka neid töid, mis tegelikult olid veel üsna algusfaasis:

*Mul hetkel on tehtud loovtöö päevik, loovtöö artikli alus. (a)*

*Mul on kirjalik peaaegu valmis. (b)*

*Mul on loovtööst juba valmis: pealkiri ja ülevaade. Järgmine nädal hakkan joonistama ja sellest pilte tegema ning saadan oma juhendajale. (d)*

*Valmis on juba mul ajakava ja ma hakkan kirjutama sissejuhatust. Mul pole see valmis sellepärast et ma otsin infot veel ja loen osadest raamatutest mida ma võiks veel kirjutada sinna. (c)*

*Pildid pilvedest. [fotod, fotografeerin]. (e)*

*Pole veel praktiliselt midagi valmis. Ainult algne artikli sissejuhatust ja natuke vaatasin, mis pesakaste ja siis vaatasin, mis suurust auke on vaja ja siis ma ei leidnud ja ei ole neid veel teinud. (g)*

Raskuseid valmistas loovtöö selles etapis nii kirjutamise osa, etappide kirjeldamine, loominguline pool kui ka viitamine ja laiskus:

*Etappide kirjeldamine (meelde tuletamine jms) raskusi ei ole hetkel väga....(a)*

*Kirjalik osa. (b)*

*Mitte mingi osa ei valmista raskusi võibolla ainult see, et ma väga ei viitsi lugeda aga ma teen seda ikkagi isegi kui ma ei taha. (c)*

*Loovtööst valmistab raskusi mul kirjanduse otsimine ja sellest lühidalt välja kirjutamine ning ei oska veel arutelu alla kirjutada ka. (d)*

*Kirjalik pool, loominguline pool. (e)*

*Valmistamine ja viitamine. (f)*

Üks vastanutest otsustas keset protsessi vahetada loovtöö teemat, sest alustatud žanr ei õnnestunud selliselt nagu õpilane soovis:

*Ma vahetasin endal veebruaris loovtöö [teemat]. Joonistused ei tulnud nii välja nagu tahtsin. (e)*

Õpilastele anti võimalus lisada küsitlusele oma kommentaar, mida mõned õpilased ka kasutasid ning avaldasid arvamust, et oleks lihtsam, kui loovtöö tegemiseks oleks eraldi tund:

*Siis oleksin sunnitud sellega rohkem tegelema, praegu lükkan edasi kogu aeg; (b)  
meil võiksid olla eraldi tunnid, kus loovtööd teha ja kirjutada. Siis saaks kohe küsida  
ja ei peaks kodus ise tegema. (d)*

Kommentaaride põhjal järeldan, et kuna spetsiifilise õpiraskusega õpilased vajavad ajaplaneerimis- ja enesejuhtimisoskuste rakendamiseks kindla struktuuriga tunde ja tegevust ning on harjunud väikeklassis õppides stabiilse ajakava ning täiskasvanute kohaloluga, mistahes ülesande harjutamisel või sooritamisel, siis valmistab iseseisev aja- ja tegevuste planeerimine neile mõningaid raskuseid.

Lisaks tahtsin teise intervjuu asemel esitatud küsimustikus (lisa 2) teada, kuidas hindavad valimis osalenud spetsiifilise õpiraskusega õpilased kaugõppe mõjusid oma loovtöö valmimisprotsessile. Kaugõppes ja isolatsioonis viibimise mõjusid loovtöö valmimisele hindasid õpilased jällegi erinevalt. Oli õpilane, kelle tööd mõjutas isolatsioonis viibimine mitmeti:

*Ma olin maal ja internetti ei olnud. Telefonis natuke tegin [loovtöö kirjalikku osa], aga linnas nägin, et see ei olnud õigesti. Võttis kauem aega ja eelmisel aastal teema õigeaegset esitamist ka ei saanud. (g)*

Samas ei mõjutanud seitsmest õpilasest kolme kaugõpe üldse. Üks õppija ei osanud küsimusele vastata. Samas oli teine õppija kaugõppe tõttu õnnelikum, kolmas aga tundis ennast halvasti, sest ta ei saa *rahulikult õppida (c)*. Viimaseid vastuseid õpilased põhjendada ei tahtnud. Vastustest järeldub, et distantsil õppimine ja isolatsioonis viibimine mõjutas rohkem õpilasi, kes viibisid piirkonnas, kus veebiühendus puudus või keda segasid nooremad õed-vennad.

Loovtöö valmimisprotsessi kolmanda etapi intervjuus, uurisin soovitud tulemusteni jõudmist ja seda, kas tulemus oli õpilase jaoks ootuspärane. Mõne intervjuueeritavaga rääkimise käigus täpsustasin küsimust, et uurin, kas ta on tulemusega rahul. Seitsmest õpilasest üks oma töö tulemusega rahul ei olnud, sest töö tuli plaanitust erinev välja:

*Väga rahul ei ole ise, natuke on teistmoodi kui ma tahtsin. (e)*

Ühest vastusest sain küll välja lugeda, mis töö tulemusena valmis, aga mitte seda, kas valminud elektrooniline pannkoogiraamat lapsele endale meeldib või mitte. Ülejäänud vastanutel tuli praktiline töö nende arvates hästi välja:

*Jah, väga ilus aed tuli. Olen ise rahul, isa oli ka rahul, ütles, et selline peabki aed olema. (a)*

*Võib öelda, et olin küll. Näeb tooli moodi välja küll. Oli ootuspärane. (b)*

*Oli ootuspärane. Olin tulemusega rahul, sest mulle see teema meeldis. [Vitraažakende kujundus]. (c)*

Neist kaks õpilast olid sealjuures enda saavutusest meeldivalt üllatunud:

*Olin kindel, et tuleb välja nägu arvasin, aga tuli natuke parem välja, kui lootsin. (e)*

*Tulemus oli huvitav. Tuli teistsugune välja, kui sellest materjalist arvasin, et tuleb see on sellisest vanast kuusest tehtud ja peaks lindudele eriti meeldima. Katuse tegin ka vanast puutiinnist/puust, et kõik oli looduslik, et ei pidanud uut materjali kasutama. Kõik oli roheline. Jäin väga rahule.. . (f)*

Intervjuus saadud vastuste põhjal saan järeldada, et mida rohkem sai õpilane ise teha ja katsetada, seda rahulolevam oli ta hiljem oma tehtud töö ja/ või töö tulemusega. Oli neid, kes nautisid praktilise töö tegemise protsessi, nt saagimist, lõhkumist, joonistamist, maalimist, aga oli ka neid, kelle jaoks tulemus oli olulisem, nt valminud elektrooniline raamat, tool või pesakast. Raskuseid valmistas spetsiifiliste õpiraskustega õpilaste jaoks töö kirjutamine ja koostamine ning mõned õpilased oleksid vajanud stabiilsemat tuge ja struktuuri, et tehtava töö kirjalik osa paremini edeneks. Kaugõpe ja isolatsioon mõjutas peamiselt nende õpilaste loovtöö protsessi, kelle asukoht mõjutas interneti ja tööks vajalike seadmete olemasolu. Oma tööde tulemustega olid rahul enamik küsitletud õpilastest, sealjuures pidas üks õpilane oma töö headuse näitajaks ka selle ökoloogilist jalajälge ehk materjalide taaskasutamist.

#### 4.4 Mida õpilane enda arvates loovtööd tehes õpib?

Neljanda uurimisküsimusega tahtsin teada, mida õpilane loovtöö valmimisprotsessi käigus õpib. Sedagi küsimust kordasin kolmes erinevas töö etapis: alguses, keskpaigas ja lõpus (lisad 1–3). Loovtöö valmimise alguses polnud paar õpilast kindlad, kas nad üldse selle tegemise käigus midagi õpivad. Ühtlasi loodeti omandada praktilisi oskusi ning õppida seda, mida mitte teha:

*Õpin, kuidas interneti kaudu kaupa tellida. Seda, mida ei tohiks teha. Nt aialippe peab võtma ettevaatlikult, ei tohi haamriga lüüa ega liialt painutada. Praktilist, mida teha ja kuidas. (a)*

*Täpselt ei tea, mida oodata. Arvan, et tooli ehitamist. (e)*

*Mismoodi peaks täpsemalt, kuidas oleks parem linnupesakasti ehitada. Raamatutest leitud info põhjal. (c)*

Samuti loodeti töö esimeses etapis õppida abi küsima ja aega planeerima, plaaniti arendada enesejuhtmisoskuseid:

*Et olen abi küsimises julgem. Võib olla ka rohkem täpsust, et nagu paremini ja konkreetsemalt kirjutama. (b)*

*Loovtöö tegemise abil õpin ma ajaplaneerimist ja tähtaegade kinnipidamist. (d)*

Ootused loovtöö kogu protsessist õppimisele olid sügisel üsna madalad. Rohkem rõhuti praktilise oskuste omandamisele. Hiljem, loovtöö valmimise eelviimasel etapil tehtud intervjuus olid vastused mitmekesisemad. Omandati erinevaid oskustegevusi ehk töötehnikaid:

*[Õppisin] kuidas värvida ja saagida. Muud otseselt midagi. Tean nüüd, kuidas see [loovtöö artikkel] peab välja nägema. Võtsin internetist ja selle järgi tegin. (a)*

*Õppisin, kuidas puutooli teha. (b)*

*Õppisin linnupesakasti ehitamist. Internetist info otsimist, googeldamist, nt kui suur see auk peab olema kuldnokalistele. Maakodus tegin. Väiksemat puuri ei olnud. (g)*

Õpiti, et mitmeid asju on võimalik ise teha, õpiti tundma ja valima õigeid töövahendeid:

*Õppisin, et poest ei pea kõike ostma, mida kasutada saab. Värvid jm. Et on olemas spetsiaalsed töövahendid. (c)*

Meenutati varasemalt õpitut, mida seostati uute teadmistega:

*Mälestused, et lasteaias tegelesin selle teemaga ka. Vitraažakende liike, millal neid esimest korda tehti [teema kohta]. (d)*

Nagu sügisel loodeti, arendati ka enesejuhtmisoskuseid (abi küsimist ja ajaplaneerimist):

*Natukene kannatlikkust. Ma ei tea, pilte ma ise ei valinud, tädi valis, sest ta on ametikoolis arvutiõpetaja ja ta printis [seal] need välja. Mul endal olid teised plaanid, mis seal pildil oleks võinud olla. (e)*

*Õpetas, et ei tohi laisk olla. Et kirjalik osa ka, ei tohi laiselda. [= viimasele minutile jätmist, väljend ei tule sellisel kujul meelde.]. (b)*

*Loovtöö tegemise abil õppisin ma ajaplaneerimist ja tähtaegade kinnipidamist. (f)*

Vastuste skaala ulatub praktilistest oskustest ajaplaneerimise, kannatlikkuse ja abi küsimise oskusteni välja. Õpilased ei ole harjunud analüüsima, mida nad erinevate tegevuste käigus õpivad ja sellele küsimusele vastuse otsimine ja sõnastamine võttis kõigil veidi rohkem aega kui eelnevatele. Üks õpilane palus luba küsimuse üle mõelda ja vastata küsimusele järgmisel päeval (vastus c). Kui esimeses intervjuus see küsimus tundus kõikide õpilaste jaoks olevat neutraalne, siis viimases vestluses tekitas just sellele küsimusele vastuse leidmine mõnede õpilaste jaoks kergeid ärevustunnuseid. Loovtöö valmimise protsessi käigus õpib õpilane planeerima aega ja tegevust, infot otsima, materjale ja sobivaid tööriistu ja -riietust valima, plaanitud tegevust ellu viima ja tehtud tööd analüüsima ja tutvustama.

#### 4.5 Loovtöö valmimisprotsessis kogetud emotsioonid

Viienda uurimisküsimusega uurisin, missuguseid emotsioone õpilane loovtöö valmimisprotsessi käigus kogeb, küsimuse lisan intervjuudesse õpilaste soovil. Loovtöö valmimise alguses ütlesid seitsmest vastanud viis, et tunnevad ärevust ja stressi. Ärevuse põhjused olid aga erinevad. Näiteks kardeti, et ei saada tööd õigeaks ajaks valmis:

*Ärevust, stressi, et kas ma saan tehtud, kas ma jõuan tehtud. (a)*

*Ärevust, et jõua valmis. (b)*

Samuti peljati, et ei osata kirjutada, kuna kirjutamine kui tegevus on intervjuueeritavate jaoks vaevanõudev tegevus ning sageli valmistab raskusi tekstiloome:

*Ärevust kirjaliku poole pealt. (e)*

*Ärevust, et ei oska mida kirjutada. (c)*

Arvati, et kaitsmine on hirmus, sest suuremale osale valimis osalenud õpilastest on klassikaaslaste juuresolekul ainetunnis kõnelemine eneseületust nõudev:

*Kas ma läbin selle, kas kohtunikud [kaitsmiskomisjon – minu kommentaar] on rahul minu tööga. (b)*

*Ärevaid, kardan kaitsmist. (e)*

Ühtlasi oletati, et kogetakse pettumust:

*Pärast olen äkki pettunud, et pole nii hea ehk kui tahtsin. (f)*

Positiivsete emotsioonidena tunti loovtöö valmimisprotsessi algusfaasis ka ootusärevust ja rõõmu eesootava uue tegevuse üle:

*Ootust ka. (c)*

*Ärevus. Palju küsimusi. Samas ka lahe, saab midagi uut teha, mida pole varem teinud.*

*(d)*

Üks vastaja ütles, et kuna juhendaja on hea ja teema on sobiv, siis ei karda ta midagi ja talle meeldib seda loovtööd teha. Ärevustunnet uue tegevuse suhtes võis võimendada ka intervjuu kui uus tegevus ning arusaamine, et kaitsmine on samuti suuline suhtlemine, mis mõne õpilase jaoks on rohkelt energiat nõudev olukord.

Loovtöö valmimisprotsessi keskel (veebruaris) tehtud intervjuus, mis olude sunnil teiseses kirjalikuks küsimustikule vastamiseks, nimetasid õpilased kolm esimest emotsiooni, mis loovtöö peale mõeldes pähe tulevad. Esimese intervjuuga võrreldes olid vastused mitmekesisemad, mainiti väsimust, kurbust, rõõmu ja uhkust:

*Väsinud – kestab kaua..... Elevel – peab esitlema/tutvustama jms Uhke – kuna .... tehtud jms. (a)*

*Raske, kurb ja rõõmus. (b)*

Spetsiifiliste õpiraskustega õpilastel on raskuseid pikaajaliste tegevuste planeerimise ja elluviimisega, sest väsivad pingutust nõudvatest tegevustest kiiresti, kipuvad takistuste tekkides alla andma ning tegevusest loobuma. Samal ajal tunti põnevust käimasoleva tegevuse üle:

*1.Erinevate pannkookide maitsmine – põnevus. 2.Paljude erinevate retseptide läbiproovimine – elevus. 3.Valikute tegemine – raske otsustada, mida valida; (f)*

Siiski oldi ka kahtleval seisukohal, kas plaanitud tegevus välja tuleb:

*Kahtlus, kas [plaan] töötab. (g)*

Lisaks kogesid mitmed õpilased emotsioonide kõikumisi, mis töö valmimisprotsessi veidi aeglustas:

*Mu emotsioonid on kohe nii, et appi, millal ma selle jõuan ära teha, okei olen rahulik teen ära siis kui jõuan, pole karta midagi, teen lihtsalt üks päev ära ja ongi kõik. (c)*

*Jalutuskäigu tuju, loomingulisus, üksindus (heas mõttes). (e)*

*Rõõmsameelne, ärevil(sest ma vahest mõtlen, et kas ma vastasin õigesti või ei), kannatlik/kannatamatu (sest vahest tahan kiiremini loovtöö valmis saada ja vahest ka mitte ning jätan osad asjad järgmisteks kordadeks) ja viitsimatu (ehk siis ei viitsi, sest*

*ma pole nüüd vahepeal hakanud joonistama pilti ja sellest etappe/pilte telefoniga tegema, et saata oma juhendajale, kes vaataks üle ning oskaks edasi juhendada, et mida teeks siis edasi). (d)*

Õpilaste vastuste põhjal arvan, et emotsioonide väljendamine ei ole paljudele õpilastele harjumuspärane tegevus. Ei osata sõnastada, millist emotsiooni tuntakse ja kohati jäi tunne, et sõna ise on õpilasele võõras. Kuna teine intervjuu oli olude sunnil kirjalikul kujul, siis puudus ka võimalus küsimuse ümber sõnastamiseks. Samas ei jätnud ükski õpilane küsimusele vastamata, millest järeldan, et õpilastele siiski meeldis mõelda selle üle, mida nad loovtööd tehes tunnevad.

Loovtöö valmimisprotsessi lõpu eel antud intervjuus kirjeldati tundeid taas mitmekülgset. Toodi välja, et tunti rõõmu, kogeti pingelangust ja enesekindlust:

*Kergendus/lõdvendus ja hea meel, et sain tehtud. Olin algusest peale kindel, et saan valmis. (a)*

Üks vastaja väljendas kurbust, et ei kasutanud sobilikke ja tööks vajalikke vahendeid, kuid ei lisanud muid loovtöö valmimisega kaasnevaid emotsioone:

*Kurva tunde, lihtsalt mul polnud kindaid seal garaažis ning käed külmetasid. (b)*

Õpilased rõõmustasid, et töö valmis sai, sest polnud endas kindel, et ületuldse tööga nii kaugele jõutakse:

*Ärevust ja närvilisust, sest ma ei olnud kindel, kas ma saan selle valmis või mitte, aga sain valmis selle [Loovtöö]. (c)*

*Olen rahul, et töö sobis. Ootan juhendajalt tagasisidet, kas arutelu sobis. Olen õnnelik, et tehtud. (d)*

Oldi valminud loovtööga üheaegselt nii rahulolev kui ka rahulolematu:

*Pildistamine - helgeid tundeid, kuigi kõik polnud need, mille oleksin ise valinud. Rahulolematust tekitab, et ei osanud/saanud nii palju kui oleksin ise tahtnud. (e)*

Kiideti oma teema ja juhendaja valikut ning põhjendati protsessi/loovtöö meeldivust seoses valiku õnnestumisega:

*Mulle meeldis loovtööd teha kuna leidsin omale sobiva teema ja hea juhendaja.(f)*

*Kogu aeg, kui valesti läksin, võtsin uue, tegin uue. Mulle meeldib teha nii, et tahan korralikult teha. Tavaliselt mul ei ole viitsimust, kui on, siis tahan korralikult teha. Olin kannatlikum, sest sain ise teema valida, et see oli mulle huvitav, et sellest on mul koolis kasu, et on kena. (g)*

Intervjuude põhjal saan üldistada, et õpiraskuste ja vähese enesejuhtimisoskusega õpilane kogeb loovtöö valmimisprotsessis mitmesuguseid erinevaid emotsioone: ärevust, pettumust, kurbust, rõõmu, üllatust, naudingut tegemisprotsessist. Emotsioone mõjutavad nii õpioskused ja enesehinnang, üksikutes etappides tehtav, positiivne tagasiside kui ka välised tegurid (õpikoormus, kooli lõpetamise ja eksamitega seotud pinged).

## 5. Arutelu

Loovtöö kirjutamine on kõigile põhikooliõpilastele kohustuslik, kuid väikeklassiõpilastele on see keerukas ülesanne. Seetõttu soovisin teada, kuidas valmib loovtöö väikeklassi õpilase arvates. Eesmärgi täitmiseks püstitasin viis uurimisküsimust: kuidas valiti loovtöö teema, kuidas määrati loovtöö juhendaja ning missugune on juhendaja roll ja tähtsus õpilase jaoks, kuidas toimub põhikooli loovtöö valmimine väikeklassi õpilase arvates, mida õpilane enda arvates valmimisprotsessi käigus õpib ja milliseid emotsioone ja miks õpilane loovtöö valmimisprotsessi käigus kogeb.

Koolidele koostatud loovtööde läbiviimise juhendis (SA Innove 2017) on loovtöö õnnestumiseks vajalik juhendaja ja õpilase hea koostöö ning sobiva teema ja liigi leidmine, et anda õpilasele võimalus eneseteostuseks ja enesemääratluseks. Loovtöö teema valiku kriteeriumiks oli väikeklassiõpilastel isiklik huvi või kaaslase soovitus ning kõik valimis osalenud õpilased valisid omaloomingulise loovtöö.

Uurimusest selgus, et loovtöö juhendaja valiti kas selle järgi, et õpetaja ise avaldas valmisolekut töö juhendamiseks, kuna on seda varemgi teinud või seepärast, et juhendaja on õpilase jaoks meeldiv inimene. Meeldivuse kriteeriumiteks on õpetaja rahulikkus ja vastutulelikkus. Polvineni ja Dionne (2019) sõnul on õpetaja rahulikkus ja etteaimatav käitumisviis määrava tähtsusega õpilase ärevuse vähendamiseks. Tuisk (2020) osutas, et loovtöö valmimise protsessi esmased osapooled on tööd tegev õpilane ja tema juhendaja, kes mõlemad panustavad protsessi oma kogemustest lähtuvalt parimal võimalikul viisil.

Intervjuudest tuli välja, et loovtöö juhendaja roll ja tähtsus õpilase jaoks kasvas loovtöö protsessi edenedes ning juhendajalt oodati head koostööd, sõbralikkust, abivalmidust, tööga alustamise ja jätkamise meeldetuletamist ja tagantütsitamist, abi vajati leitud info hindamisel, analüüsimisel ja tõlgendamisel kui ka kirjaliku osa juures, arvutil kirjutamise ja vormistamise juures, sest tegevus oli mitmele õpilasele võõras ja kirjutamine spetsiifilise õpiraskusega õppijaile komplitseeritud tegevus. Lisaks sooviti juhendajalt teksti keelelise toimetaja ja korrigeerija rolli, sealjuures peetakse oluliseks, et juhendaja ütleks, mida, millal ja kuidas kirjutama peaks ning seletaks lahti töö erinevad osad, sh kaitsmise tähenduse ja protseduuri. Loovmõtlemise oskus vajaks õpetajapoolset arendamist ja tuge läbi õppeprotsesside kogu õpiaja vältel (Khoiriyah ja Husamah 2018). Sarnaselt Loime (2016) uurimistulemustele said

õpilased loovtöö teema ise valida, näiteks oma hobidest või kellegi (kaasõpilase, lapsevanema, juhendaja) soovitudest lähtudes.

Kuigi kõik õpilased vastasid, et loovtöö juhised (juhend ja näited) olid neile arusaadavad, nad said sõnastusest aru ja muuta ei tahtnud keegi selles midagi, selgus intervjuude käigus, et õpilased vajasid abi nii loovtöö koostamise juhendi mõistmisel kui ka erinevate teemade täpsustamisel, sest mõnikord ajas juhend õpilasi segadusse. Kuna paljudel õpiraskustega õpilastel esineb sõnavara ja mõttelaadi piiratust, eksivad nad sageli nii tööjuhiste lugemisel kui ka mõistmisel, mistõttu on neil ideid ja informatsiooni keeruline leida ning nad vajavad juhendaja või õpetaja abi info lahti seletamiseks (Graves 1985; Hudson 2019; Kõrgessaar 2020). Lisaks sooviti abi töö kaitsmise protseduurist arusaamiseks ja kaitsmisel hakkama saamiseks. Vastukaaluks nenditi ka, et juhendaja seletas juba alguses piisavalt hästi ning seetõttu hiljem väga palju tema abi vaja ei läinud.

Loovtööde valmimine oli õpilaste jaoks nii huvitav ja põnev kui ka keeruline ja raske. Loovtöö valmimisprotsessi alguses (novembris) pidasid õpilased loovtöö toredaks osaks lõhkumist, ehitamist ja mõne tööriista kasutamist. Toredaks peeti ka hobidega ühendatud käelist tegevust, nt joonistamist, maalimist ja värvimist. Ühe õppija jaoks oli söömine ja retseptide katsetamine juba töö teostamise alguses vahva tegevus. Samas peeti heaks ja positiivseks kui õnnestub loovtöö kirjutamisega hakkama saada. Intervjuude vastuste põhjal järeldan, et vastanute jaoks oli loovtöö kõige toredamaks osaks ise valitud praktilise töö valmimise protsess ise ning praktiline ja käegakatsutav tulemus. Toredaks arvati ka loovtöö käigus omandatud tehnikad. Ühe õpilase jaoks oli kõige toredam osa loovtööst selle valmissaamine. Positiivsust lisas ka võimalus koos pereliikmetega midagi teha ja hobi ühendamine tegemist vajava koolitööga. Keeruliseks arvati tööga alustamist, ajaplaneerimist, teksti kirjutamist ja juhiste järgimist. Sageli õpilane enam ei mäletanud, mis järjekorras ta loovtöö praktilises osas midagi tegi, mis lisas praktilise osa kirjeldamisele keerukust ja väljakutset. Õigekirjaga seotud raskuseid ei peetud selliseks raskuseks, millega juhendajalt abi küsida.

Terje Tuisu (2020) uurimistöö tulemustest selgus, et planeerimiseks peaks õpilastele rohkem aega jätma, ning soorituse etapis peaks pakkuma rohkem toetavat struktuuri. Minu uurimistöö jaoks tehtud intervjuude vastuste põhjal saab järeldada, et loovtöö valmimisprotsessi keerulisteks osadeks oli õpilaste jaoks tööga alustamine, tehtud praktilisest tööst kirjutamine, sh teksti sõnastamine ja juhiste järgi kirjaliku osa kujundamine, teksti koostamine ja

kirjutamine, praktilise töö kokku panemine, ajaplaneerimise oskus ja teadlikkus enda kehvadest õpiharjumustest, kuna spetsiifiliste õpiraskustega õppija jaoks on kogu kirjutamisprotsess vaevarikas, nõudis uute oskuste omandamine palju aega ning loovtöö valmimisprotsess tervikuna tahtis paremat aja- ja tegevuste planeerimist. Juhendaja (=õpetaja) ülesanne on aidata õpilasel leida ja luua temale sobiv planeerimissüsteem ning õpetada ja aidata loodud süsteemi regulaarselt ja järjekindlalt kasutada (Newhall 2008b). Kooli praeguses digitaalses loovtöö päevikus olev ajakava on spetsiifilise õpiraskusega õpilase jaoks liiga üldsõnaline ega täida seetõttu oma eesmärki – aidata õpilasel, tema juhendajal ja kooli loovtöö koordinaatoril hoida silm peal õpilase loovtöö valmimisel. Õpilased unustavad seda vaadata ja täita, sageli ei ole võimalik kogu aeg ja igal pool digiseadmeid kasutada. Intervjuus saadud vastuste põhjal mõjutas kaugõpe ja isolatsioon peamiselt nende õpilaste loovtöö protsessi, kelle asukoht mõjutas interneti ja tööks vajalike seadmete olemasolu.

Loovtöö valmimisprotsessi esimeses etapis planeeritud tulemused, milleni jõuda kavatseti olid üsna erinevad. Planeeriti valmis saada ehitatav ja kirjutatav praktiline ese või asi. Ühtlasi peeti plaanitava tulemusena piisavaks ka töö lõpuni valmis tegemist. Tulemust mõisteti ja mõtestati ka hinnanguliselt, oodati häid tulemusi nii valmivast (ühel juhul juba valmis olevast) praktilisest tööst, kuid samuti ka hinnanguliselt (hindeliselt) väga häid ja normaalseid tulemusi. Loovtöö valmimisprotsessi keskel (veebruaris) valmistas raskuseid nii kirjutamise osa, etappide kirjeldamine, loominguline pool kui ka viitamine ja laiskus. Üks vastanutest otsustas keset protsessi vahetada loovtöö teemat, sest alustatud žanr ei õnnestunud selliselt nagu õpilane soovis, kuid loovtöö valmides oli siiski pettunud, et töö ei tulnud niisugune nagu ta plaanis. Lisaks oli loovtöö valmides nii neid, kelle jaoks oli tulemus ootuspärane kui ka neid, kes olid meeldivald üllatunud selle üle, et oma töö valmis said.

Õpilased avaldasid arvamust, et loovtöö tegemine, eriti kirjutamine oleks lihtsam, kui selleks oleks eraldi tund. Järeldan, et kuna spetsiifilise õpiraskusega õpilased vajavad ajaplaneerimis- ja enesejuhtimisoskuste rakendamiseks kindla struktuuriga tunde ja tegevust ning on harjunud väikeklassis õppides stabiilse ajakava ning täiskasvanute kohaloluga, mistahes ülesande harjutamisel või sooritamisel, siis valmistab iseseisev aja- ja tegevuste planeerimine neile mõningaid raskuseid. Ryan (2004) soovib korduvate ebaõnnestumiskogemuste vältimiseks õpetada täiskasvanutel õpilastele realistlikke ootuste püstitamist, mida McIntyre (2004) täiendab lisades, et ATH-ga õpilased vajavad mälu toetavaid strateegiaid, kindla struktuuriga tunnitegevusi ning tähelepanu suunamist.

Intervjuus saadud vastuste põhjal saan järeldada, et mida rohkem sai õpilane ise teha ja katsetada, seda rahulolevam oli ta hiljem oma tehtud töö ja/ või töö tulemusega. Oli neid, kes nautisid praktilise töö tegemise protsessi, nt saagimist, lõhkumist, joonistamist, maalimist, aga oli ka neid, kelle jaoks tulemus oli olulisem, nt valminud elektrooniline raamat, tool või pesakast. Raskuseid valmistas spetsiifiliste õpiraskustega õpilaste jaoks töö kirjutamine ja koostamine ning mõned õpilased oleksid vajanud stabiilsemat tuge ja struktuuri, et tehtava töö kirjalik osa paremini edeneks. Juba 1985. a osutas Donald Gravers, et kirjutamisraskustega õpilastele on mõnikord vaja õpetaja abi, et nad “saaksid teada, mida nad juba teavad”, seda nii sobiva teema valimisel kui ka kirjutamisel.

Uurimusest selgus, et õpilased ei ole harjunud analüüsima, mida nad erinevate tegevuste käigus õpivad ja sellele küsimusele vastuse otsimine ja sõnastamine võttis kõigil veidi rohkem aega kui teistele küsimustele. Ootused loovtöö kogu protsessist õppimisele olid sügisel üsna madalad. Rohkem rõhuti praktilise oskuste omandamisele. Uurimistöö vastustest selgus, et loovtöö valmimise protsessi käigus õpib õpilane planeerima aega ja tegevust, otsima infot, valida materjale ja sobivaid tööriistu ja -riietust, plaanitud tegevust ellu viima ja tehtud tööd analüüsima ja tutvustama.

Emotsioonide kohta käiv küsimus lisandus õpilaste soovil intervjuudesse esimese intervjuu käigus. Kuigi intervjuudest saadud vastuste põhjal võib mõneti järeldada, et õpilased ei oska oma emotsioone kirjeldada, tundus, et õpilastele siiski meeldis mõelda selle üle, mida nad loovtööd tehes tundsid, sest ükski õpilane ei jätnud küsimusele vastamata. Ryan (2004) soovitab täiskasvanutel õpetada õpilasi oma tunnetest rääkima ning juhendada emotsioonidega toimetulemist. Tunnetega toimetuleku oskus on mitmetel intervjuueeritavatel õpilastel veel vähene, mistõttu võivad loovtöö tegemisega kaasnevad emotsioonid osutada üle jõu käivaks. Positiivse emotsiooni ja õppetunnina saab vastuste põhjal üldistada, et meeldiv loominguline töö õpetab õpiraskusega õpilasele kannatlikkust ja püsivust.

Intervjuude põhjal võin üldistada, et õpiraskuste ja vähese enesejuhtimisoskusega õpilane kogeb loovtöö valmimisprotsessis mitmesuguseid erinevaid emotsioone, mida mõjutavad nii õpioskused ja enesehinnang, üksikutes etappides tehtav, positiivne tagasiside kui ka välised tegurid (õpikoormus, kooli lõpetamise ja eksamitega seotud pinged). Õpilane tunneb ärevust, sest kogu tegevus ja selle eest vastutamine on uus, aga tunneb ka põnevust ja ootusärevust, et ennast uues olukorras proovile panna. Polvinen ja Dionne (2019) rõhutavad õpetaja olulist rolli ärevusega toimetulekuks vajalike strateegiate õpetamisel. Kurbust tuntakse, kui töö

teostamine planeeritud kujul ei õnnestu või mõni tööosa venib. Polvinen ja Dionne (2019) arvates on oluline aidata õpilasel mõista, et eesootav ülesanne on sooritatav, kui see jagada väiksemateks ja jõukohasteks etappideks ning vahepealsed takistused ja negatiivsed tunded on mõne plaani teostamise ebaõnnestumisel normaalsed.

Veidi vastu intervjuueerija ootusi selgus uurimusest, et mitmed õpilased tundsid juba töö alguses suurt ärevust loovtöö eelviimase etapi ehk esitluse ees. Mõnda õpilast segas mõte eesootavast kohtunike (=kaitsmiskomisjon) ette astumisest niivõrd, et töö alustamine ja edenemine takerdus mitmeid kordi. Ühele õpilasele osutus üheksanda klassi õppe- ja loovtöö valmimise koormus mitmel korral liiga suureks, mistõttu vajas spetsialistide tuge väljastpoolt kooli ning pereliikmete ja juhendaja oluliselt suuremat tuge loovtöö tegemisel. Kaitsmisega seotud ärevust aitaks uurija arvates vähendada, kui õpilased saaksid rohkem võimalusi regulaarselt oma töö erinevatest etappidest kas kaaslastele või vajadusel ka ainult juhendajale rääkida. Kuna “tihti ei suuda spetsiifilise õpiraskustega õppija iseseisvalt oma olemasolevaid teadmisi kirjalikult väljendada” (Graves 1985), aitaks suuline eneseväljendamine õpilasel oma mõtteid paremini sõnastada ning väheneks hirm nii kirjutamise kui ka kaitsmise ees.

Uurimusest selgus, et positiivsetest emotsioonidest kogeti rõõmu, kui mõni tegevus, tööosa või valminud omaloominguline töö õnnestub hästi. Ollakse üllatunudki, et osatakse ja suudetakse paremini, kui alguses endalt oodati. Nauditi tegemise protsessi, sest see oli enda valitud teemal ja suunal või kuna tegevus ise meeldis niivõrd, et oldi praktilise töö õnnestumises ette kindel. Robinsoni (2001, 2011) arvates peab ideedega mängimine olema lõbus, pakkuma rõõmu ja kaasama kujutlusvõimet, ideedele ja projektidele keskendumine võimaldab nende parimasse vormi viimistlemist, kuid nõuab töö käigus mitmete kriitiliste otsuste tegemist – mis töötab paremini ja miks. Oma tööde tulemustega olid rahul enamus küsitletud õpilastest, sealjuures pidas üks õpilane oma töö headuse näitajaks ka selle ökoloogilist jalajälge ja materjalide taaskasutamist.

Piirangud seab uurimistöö tulemuste üldistamisele valimi väiksus ja piirnemine ainult ühe kooli väikeklassi õpilastega, kelle hariduslikud erivajadused on ka üksteise suhtes üsna erinevad. Kuna põhikooli loovtööde teemalisi, sh hariduslike erivajadustega õpilastega seonduvaid uurimustöid on vähe, oleks vajalik laiapõhjalisem uurimistöö erinevate koolide väikeklassi õpilaste seas.

Tulenevalt uurimistöö tulemustest saan teha järgmised ettepanekud loovtöö juhendajatele väikeklasside õpilaste loovtööde juhendamiseks.

- Juhendaja esmane ülesanne on luua õpilasega heatahtlikud ja usaldusväärsed suhted, sest õnnestunud loovtöö sõltub suuresti õpilase ja õpetaja omavahelistest suhetest ja koostööst.
- Juhendaval õpetajal tuleks arvestada juhendatava spetsiifiliste vajaduste ja eripäradega. Juhendajal oleks mõistlik teada, mida laps suudab ja mida laps oma erilisusest tingituna võib mitte suuta. Vajadusel tuleks juhendajal teha koostööd kooli tugimeeskonna ja lapsevanemaga õpilase erivajaduste tundma õppimiseks. Koostöö lapsevanemaga on mõistlik ka siis, kui lapsevanem on õpilase kaasjuhendaja. Samas peaks juhendav õpetaja püüdma jälgida, et võimetekohase töö teeks ja koostaks siiski õpilane ise.
- Juhendaja peaks olema valmis juhendite, tekstide ja näidete lihtsustamiseks ning eesootava sündmuste käigu korduvaks täpsustamiseks, et säiliks õpilase kindlustunne ülesande jõukohasuse suhtes.
- Juhendaja roll on aidata leida valitud teema kohta sobivat infot ning spetsiifilise õpiraskusega juhendatava puhul olema valmis aitama leitud infot tõlgendada ja vajadusel ka kohandada nii, et tekst oleks õpilasele töötamiseks jõukohane.
- Spetsiifiliste õpiraskustega õpilase kõrget ärevustaset ja sellega kaasnevast töö pooleli jätmise ohust tulenevalt, oleks juhendajal mõistlik tunda loovtöö juhendamise käigus regulaarselt huvi õpilase emotsioonide kohta, sest uue ja vastutusrikka ülesandega kaasnevad emotsioonid võivad takistada õpilasel tema loovtööd teha ja kirjutada.
- Samuti tasuks nii loovtöö juhendamise alguses kui ka protsessi keskel täpsustada õpilase ootusi töö lõpptulemuse kohta ja aidata õpilasel töö eesmärk vajadusel uuesti sõnastada. Juhendaja peaks jälgima, et ootused loovtöö tulemusele ei oleks liialt ambitsioonikad ja vajadusel suunama õpiraskustega õpilast püstitama jõukohast eesmärki.

## Kokkuvõte

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas valmib loovtöö väikeklassi õpilase arvates. Lisaks võimaldas uurimistöö suunata ja toetada loovtööde tegemise protsessi. Töö eesmärgist lähtudes püstitati viis uurimisküsimust:

1. Kuidas valiti loovtöö teema?
2. Kuidas määrati loovtöö juhendaja ning missugune on juhendaja roll ja tähtsus õpilase jaoks?
3. Kuidas toimub põhikooli loovtöö valmimine väikeklassi õpilase arvates?
4. Mida õpilane enda arvates protsessi käigus õpib?
5. Milliseid emotsioone kogeb õpilane loovtöö valmimisprotsessis? Miks?

Uurimistöö koosnes neljast osast. Esimeses peatükis räägiti loovtöö olemusest ja loovtööle esitatavatest nõuetest, hariduslikest erivajadustest, samuti tehti lühiülevaade varasemalt valminud loovtöö-teemalistest uurimistöödest. Teises peatükis kirjeldati meetodikat, intervjuusid ja nende läbiviimist ning valimit. Kolmandas peatükis esitati tulemused ning neljandas arutleti intervjuudest saadud teabe üle ning anti soovitusid edasiseks uurimiseks.

Uurimistöö tulemusena selgus, et loovtöö teema ja juhendaja valis haridusliku erivajadusega õppija ise. Valiku kriteeriumiteks olid teema ja juhendaja meeldivus ja huvi teema vastu ning juhendaja isikuomadused. Töö õnnestumist soosisid head suhted juhendajaga. Juhendaja roll kasvas loovtöö edenedes ning abi vajadus ulatus info otsimisega abistamisest, loovtöö kaitsmise protsessini välja. Loovtöö valmimine oli uurimistöös osalejate jaoks huvitav, põnev, keeruline ja raske. Loovtöö praktilise osa tegemine valmistas õpilastele rõõmu, sest oli uurimistöös osalejate jaoks huvitav ja põnev. Keerulisem ja raskem osa oli õpilaste jaoks töö kirjutamine loovtöö teksti juhiste järgi, sest kirjutamine on spetsiifilise õpiraskusega õpilase jaoks vaearikas tegevus ning loovtöö kirjalik formaat žanrina võõras. Loovtöö tulemused olid vastanute jaoks kas ootuspärased, üllatavalt head või veidi pettumust valmistavad. Uurimistöös osalenud tõid välja, et enim õpiti loovtöö käigus praktilise tegevusega seotud oskuseid, kuid ka aja- ja tegevuste planeerimist ning oma tööd tutvustama. Õpilased tundsid loovtööd tehes nii rõõmu, üllatust kui ka ärevust, kurbust ja pettumust. Emotsioonid muutusid tegevuse käigus ja loovtöö edenedes sageli ning mõnel juhul muutusid tegevuse jätkamiseks ka tõsisemaks takistuseks.

Uurimistöö eesmärk sai täidetud ning uurimisküsimused said vastused. Autor mõistab uurimustöö tulemusena paremini, kuidas valmib loovtöö väikeklassi õpilase jaoks. Loovtöö valmib väikeklassi õpilase jaoks läbi erinevate emotsioonide ja väljakutsete, mis erivajaduse spetsiifikast lähtuvalt takistavad loovtööga iseseisvat toimetulekut rohkemal või vähemal määral. Suur osa väikeklassi õpilase loovtöö õnnestumisel on juhendaja järjekindlal julgustamisel ja kannatlikul toetamisel. Väikeklassi õpilast toetaks kirjaliku osa valmimisel spetsiaalse tunni või tunniosa olemasolu, sealjuures aitaks mõtete sõnastamisele kaasa oma töö etappide suuliselt tutvustamine.

## Summary

### The Process of Completing Basic School Creative Work in an Enhanced and Specially Supported Class of Students

From the academic year of 2010/2011, it is mandatory in Estonia to do and write a creative project in order to finish basic school (PRÕK 2011). However, the students' abilities vary and to the students who have special educational needs, and have sometimes been taught in a very small class, it is even more challenging because of their specific learning disabilities. Many children who have learning disabilities are poor readers and writers (Graves 1985). The specific learning difficulties of children with special educational needs studying in small classes make it difficult for them to write creative work as understanding the text, using creativity, and writing the text is a laborious task. It is also known that anxiety is significantly higher if the students have learning disabilities and that anxiety may lead to school refusal (Polvinen, Dionne 2019). The topic of the present paper arose from the fact that all basic school students of Estonia need to do and write creative projects, but the students with specific learning disabilities face many challenges and obstacles in doing such projects.

The aim of the research was to find out how a small class student with special educational needs views the process and completion of a creative work project. In addition, the research made it possible to guide and support the process of creative work. Based on the aim of the work, five research questions were asked:

1. How was the topic of creative work chosen?
2. How was the creative work tutor appointed and what is the role and importance of the tutor for the student?
3. According to a small class student, how does the creative work of basic school take place?
4. What does the student think she/he will learn during the creative work making process?
5. What emotions does the student experience in the process of completing the creative work? Why?

The research consisted of four parts. The first chapter talks about the nature of creative work and the requirements for it, special educational needs and a brief overview of previously

completed research on creative work. The second chapter described the methodology, the interviews and how they were conducted, and a sample. The third chapter presented the results and the fourth discussed the information obtained from the interviews and made recommendations for further research.

As a result of the research, it became clear that the topic and supervisor of the creative work were chosen by the learner with special educational needs. The selection criteria are liking the topic and interest in it, as well as the personal characteristics of the supervisor. Good relations with the supervisor were conducive to the success of the work. The role of the supervisor grew as the creative work progressed, and the need for help ranged from helping to find information to the process of defending the creative work. The completion of the creative work was interesting, exciting, complex and difficult for the participants in the research. The most complicated and difficult part for the students was writing the article about the work according to the instructions concerning the text of the creative work, because writing is a difficult activity for the student with a specific learning difficulty and the written format of the creative work is foreign to the genre. The results of the creative work were either expected for the respondents, surprisingly good or a little disappointing. Participants in the research pointed out that most of the skills learned during the creative work were related to practical activities, but also time and activity planning and to introducing their work. Emotions changed frequently during the course of the activity as the creative work progressed, and in some cases it became a more serious obstacle to continuing the activity.

The aim of the research was fulfilled and the research questions were answered. The author now has a better understanding of how the process of completing a creative work goes for a small class student. Much of the success of a young student's creative work lies in consistent encouragement and patient support of the tutor. A small class student would be better supported by the existence of a special lesson or part of a lesson upon completion of the written part, and the oral presentation of the stages of his / her work would help to formulate ideas.

## Kasutatud kirjandus

- Arcidiacono, F., Baucal, A. 2020.** Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri 8(1), 5–25.
- Bailey, Eileen 2020.** How to Differentiate Autism from a Learning Disability? <https://www.additudemag.com/autism-learning-disability-symptoms/>. Vaadatud 20.05.21.
- Burgess, Kristine 2017.** Working Memory and Anxiety. <http://www.ldonline.org/article/65341/>. Vaadatud 15.05.21.
- Flynn Margaret, Peter Flynn 2000.** Õpiraskustega lapsed. Tallinn: Koolibri.
- Graves, Donald H. 1985.** All Children Can Write. <http://www.ldonline.org/article/6204/>. Vaadatud 14.05.2021.
- Haljaste, Aina 2018.** Emotsionaalsed ja käitumisraskused. – Lastevanematele erivajadustega lastest. Koost Marika Veisson. Tartu: Atlex, 20–29.
- Haridus- ja Teadusministeeriumi veebileht.** Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. Viimati uuendatud 20.10.2020. <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>. Vaadatud 13.12.20.
- Haridussõnastik** <https://www.eki.ee/dict/haridus/>. Vaadatud 14.02.21.
- Hudson, Diana 2019.** Spetsiifilised õpiraskused. Mida õpetajal oleks tarvis teada. Tartu: Studium.
- Jõgi, Anna-Liisa, Kati Aus 2015.** Õpipädevus. – Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arengu toetamine. Toim Eve Kikas ja Aaro Toomela. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ, 112–146.
- Khoiriyah, A. J., Husamah, H. 2018.** Problem-based learning: Creative thinking skills, problem-solving skills, and learning outcome of seventh grade students. JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia) 4(2), 151–160. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v4i2.5804>. Vaadatud 04.03.21.
- Krull, Eret 2016.** Kolmanda kooliastme loovtööde hindamine lähtudes kujundavast hindamisest. Tartu Ülikool – magistritöö. Juhendaja PhD Anita Kärner.
- Kull, Merike, Helve Saat, Evelyn Kiive, Erle Põiklik 2015.** Uimastiennetuse õpetajaraamat põhikoolile. – Tervise Arengu Instituudi tellimus. Tallinn: Atlex AS.
- Kõrgessaar, Jaan 2020.** Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse. Kolmas, täiendatud ja parandatud väljaanne. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lavoie, Rick 2018.** Symptoms of Learning Disabilities.

<http://www.ldonline.org/article/65394/>. Vaadatud 15.05.21.

**Liblik, Pille 2017.** Saateks. – Soovitusi ja näiteid loovtööde läbiviimiseks põhikoolis. Tallinn: SA Innove, 3.

[https://oppekava.innove.ee/wpcontent/uploads/sites/6/2017/08/Loovtoode\\_juhend\\_2017.pdf](https://oppekava.innove.ee/wpcontent/uploads/sites/6/2017/08/Loovtoode_juhend_2017.pdf)  
Vaadatud 13.05.21.

**Loime, Liisi 2016.** Loovtööde koostamisest Eesti põhikoolides ja seos loodusainetega.

Tallinna Ülikool – magistritöö. Juhendaja PhD Imbi Henno.

**Lukanenok, Kadi 2008.** Spetsiifilised õpiraskused: spetsiifilised lugemis- ja kirjutamisraskused. – Lastevanematele erivajadustega lastest. Koost Marika Veisson. Tartu: Atlex, 10–19.

**McIntyre, Thomas 2004.** Strategies for Teaching Youth with ADD and ADHD.

<http://www.ldonline.org/article/13701/>. Vaadatud 20.05.21.

**Naestema, Riin.** Lugemis- ja kirjutamisraskused. – Logopeediakliinik

<https://www.logopeed.ee/et/lugemis-ja-kirjutamisraskused> Vaadatud 21.04.2021.

<https://www.logopeed.ee/et/duesgraafia-ehk-vaegkirjutamine> Vaadatud 21.04.2021.

**NCLD = National Center for Learning Disabilities 2007.** What Is Dysgraphia?

<http://www.ldonline.org/article/12770/>. Vaadatud 20.05.21.

**Newhall, Patricia W. 2008a.** Teaching Time Management to Students with Learning Disabilities. <http://www.ldonline.org/article/23676/>. Vaadatud 15.05.21.

**Newhall, Patricia W. 2008b.** Organizational skills for students with learning disabilities: The digital master filing system. <http://www.ldonline.org/article/24228/>. Vaadatud 15.05.2021.

**Polvinen, Laura, Helene Dionne 2019.** The Relationship between Language-Based Learning Disabilities (LBLD) & Anxiety. <http://www.ldonline.org/article/65699/>. 15.05.21

**Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010.** Riigi Teataja.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>. Vaadatud 30.12.2020.

**Põhikooli Riiklik Õppekava 2011.** Riigi Teataja.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>. Vaadatud 30.12.2020.

**Robinson, Sir Ken 2001, 2011.** Out of Our Minds. Avaldatud 02.01.2012.

<https://doi.org/10.1002/9780857086549.ch1>. Vaadatud 04.03.21.

**Russo, Allison 2021.** ADD vs. ADHD Symptoms: What's the Difference?

<https://www.additudemag.com/add-adhd-symptoms-difference/>. Vaadatud 20.05.21.

**Ryan, Michael 2004.** Social and Emotional Problems Related to Dyslexia. The International Dyslexia Association (IDA). <http://www.ldonline.org/article/19296/>. Vaadatud 15.05.21.

**SA Innove 2017.** Soovituslik juhend loovtööde koostamiseks III kooliastmes. – Soovitusi ja näiteid loovtööde läbiviimiseks põhikoolis. Tallinn: SA Innove, 21–27.

<https://oppekava.ee/soovitusi-ja-naiteid-loovtoode-labiviimiseks-pohikoolis-2017/>. Vaadatud 10.05.2021

**SA Innove 2020.** Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis. Tallinn: SA Innove, 20.

<https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-%c3%b5pilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf>. Vaadatud 08.06.2021

**Susi, Anu 2011.** Kuidas õpetada erilist õpilast? – Eripedagoogika. Autismispektri häirega õpilane, november, nr 37, 25–27.

**Tuisk, Terje 2020.** Enesejuhitud õppimiseks vajalike pädevuste kujunemise toetamine loovtööde juhendamise protsessis III kooliastmes. Tallinna Ülikool – magistritöö. Juhendaja PhD Eve Eisenschmidt, MSc Kati Aus.

**Vilkes, Raina 2016.** Loovtöö korraldamine ja juhendamine põhikoolis lähtudes loovtöö eesmärkidest Tartu linna koolide näitel. Tartu Ülikool – magistritöö. Juhendaja PhD Anita Kärner.

**Virkus, Sirje 2010.** Infokäitumise, info hankimise ja otsingu ning infopädevuse uurimise meetodid. Tallinna Ülikool.

<https://www.tlu.ee/~sirvir/Infootsingu%20teooria/Infokaitumise,%20info%20hankimise%20ja%20%20otsingu%20ning%20infopadevuse%20uurimise%20meetodid/ksitlused.html>.

Vaadatud 19.06.21.

**Virkus, Sirje 2016.** Intervjuu liigid. Tallinna Ülikool.

[http://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu\\_vaatlus\\_ja\\_sisuanals/intervjuu\\_liigid.html](http://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/intervjuu_liigid.html). Vaadatud 04.03.21.

**Õunapuu, Lembit 2014.** Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool

## Lisa 1: esimese intervjuu küsimused

1. Kes valis Sinu loovtöö teema?
2. Mis? (Milline) on Sinu loovtöö teema?
3. Miks Sa valisid just sellise loovtöö teema?
4. Kes ja kuidas valis Sinu loovtööle juhendaja? *Kes on sinu loovtöö juhendaja?*
5. Mille järgi valisid juhendaja?
6. Kas valisid juhendaja enne teema valimist või pärast?
7. Kas juhendaja on koolist või väljastpoolt kooli?
  - a. Kui juhendaja on väljastpoolt kooli, kes ta on?
  - b. Miks valisid koolivälise juhendaja?
8. Mida ootad juhendajalt/õpetajalt? *Mida ta Sinu jaoks teha saaks?*
9. Kas ja kui palju on Sul vaja õpetaja/juhendaja abi? Milles? Miks?
10. Mida Sa loovtöö abil õpid? Kuidas ja miks?
11. Kas loovtööjuhised on Sulle arusaadavad või peaks neid muutma? Kuidas? Miks?
12. Milline on Sinu arvates loovtöö kõige toredam osa? Miks?
13. Milline on loovtöö kõige keerulisem osa? Miks?
14. Millise tulemuseni arvad end jõudvat? Miks?
15. *Milliseid tundeid loovtöö alustamine Sinus tekitab? Miks?*

## Lisa 2: teise intervjuu küsimused

1. Millised osad sul loovtööst juba valmis on?
  - a. Milline osa loovtööst valmistab raskusi? Miks?
2. Kas oled vajanud loovtöö kirjutamisel juhendaja abi? Miks? Kuidas?
3. Kas ja kuidas on distantsõpe mõjutanud loovtöö kirjutamist?
4. Kui sa mõtled loovtööle, siis millised on need kolm emotsiooni, mis sulle esimesena pähe tulevad?
5. *Mida tahaksid veel oma loovtöö kohta lisada? (Mida ma sinult küsida ei osanud?)*

## Lisa 3: kolmanda intervjuu küsimused

1. Kas ja kui palju Sa õpetaja/juhendaja abi vajasid? Milles? Miks?
2. Kas said loovtöö juhistest iseseisvalt aru? Kuidas? Miks?
3. Mida Sa loovtööd tehes õppisid? Kuidas ja miks?
4. Mis oli Sinu arvates loovtöö kõige toredam osa? Miks?
5. Mis osutus loovtöö kõige keerulisemaks osaks? Miks?
6. Millisele tulemusele jõudsid? Kas tulemus oli ootuspärane?
7. Milliseid tundeid loovtöö valmimine Sinus tekitas? Miks?

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Liis Kala-Peäske,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose  
“Põhikooli loovtööde valmimisprotsess tõhustatud ja eritoega õpilaste klassis”,  
*(lõputöö pealkiri)*  
mille juhendaja on Helina Puksand,  
*(juhendaja nimi)*  
  
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  
Commonsi 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.

*Liis Kala-Peäske*

**21.06.2021**