

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Irina Lužetskaja

ÜLDIST TUGE VAJAVATE ALGKLASSIÕPILASTE TOETAMINE

LOOVKIRJUTAMISEL

Magistritöö

Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Kaja Pastarus

Tartu 2024

Kokkuvõte

Üldist tuge vajavate algklassiõpilaste toetamine loovkirjutamisel

Kirjutamisoskus ehk tekstide koostamise ja kirjutamise oskus omandatakse kirjutades. Lisaks akadeemilistele teadmistele, kirjatehniliste ning keeleliste osaoskustele on oluline toetada laste kujutlusvõimet ja loovust. Selleks sobib loovkirjutamine, mida tuleb teadlikult õpetada ja harjutada juba algklassides. Magistritöö eesmärk on selgitada välja, millele keskenduvad õpetajad loovkirjutamise õpetamisel ja kuidas nad toetavad algklasside üldist tuge vajavaid õpilasi loovkirjutamise protsessis. Kvalitatiivses uuringus osales kuus Tartu linna koolide algklasside õpetajat, kelle klassis õpivad üldist tuge vajavad õpilased. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud standardiseerimata individuaalintervjuud. Tulemustest selgus, et õpetajad peavad loovkirjutamist oluliseks osaks õppeprotsessis ja harjutavad loovkirjutamist 1. klassis umbes kord kuus või vähem, 2. ja 3. klassis vähemalt üks kord kuus. Õpilased suhtuvad loovkirjutamisse positiivselt, sest õpetajad julgustavad ja motiveerivad neid kirjutama ning kasutavad selleks erinevaid ja loovaid ülesandeid. Ilmnes ka, et üldist tuge vajavate õpilaste kaasamiseks ja toetamiseks kasutavad õpetajad mitmesuguseid meetodeid, võtteid ja kohandusi. Loovkirjutamise õpetamisel hindavad õpetajad oma oskusi ja teadmisi positiivselt.

Märksõnad: kirjutamisoskus, loovkirjutamine, algklassid, üldtuge vajavad õpilased, õppetöö kohandused, õpetaja toimetulek.

Abstract

Supporting elementary school students requiring general assistance in creative writing Writing skills, that is the ability to compose and write texts, are acquired through writing. In addition to academic knowledge, technical writing skills, and linguistic sub-skills, it is essential to support children's imagination and creativity. Creative writing is suitable for this purpose and should be consciously taught and practiced starting from elementary school. The aim of this master's thesis is to clarify what teachers focus on when teaching creative writing and how they support elementary school students requiring general assistance in the creative writing process. Six elementary school teachers from Tartu city schools, who have students needing general assistance in their classes, participated in this qualitative study. Data were collected using semi-structured, non-standardized individual interviews. The results revealed that teachers consider creative writing an important part of the educational process and practice creative writing about once a month or less in the first grade and at least once a month in the second and third grades. Students have a positive attitude towards creative writing because teachers encourage and motivate them to write, using various and creative tasks. It was also found that teachers use a variety of methods, techniques, and adaptations to include and support students requiring general assistance. Teachers rate their skills and knowledge in teaching creative writing positively.

Keywords: writing skills, creative writing, elementary school, students requiring general assistance, instructional adaptations, teacher coping.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	7
Kirjutamisoskus	7
Loovkirjutamine	9
Loovkirjutamise eeldused ja arendamist vajavad oskused.....	9
Toetav õpikeskkond ja õpilaste motivatsioon	10
Protsesskirjutamine	11
Kirjutamisprotsessi etapid	11
Protsessikeskne kirjutamine	13
Tekstiliigid ja ülesanded.....	13
Õpetajate oskused.....	14
Uurimisprobleem, magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	14
Uurimismetoodika: valim, andmekogumine, andmeanalüüs	15
Valim.....	15
Mõõtevahend.....	17
Protseduur.....	17
Andmete kodeerimine ja analüüsimine	18
Tulemused ja arutelu	18
1. Milliste oskuste kujundamisele pööravad õpetajad rohkem tähelepanu loovkirjutamise õpetamisel?	18
2. Millised ülesanded ja teemad innustavad õpilasi kirjutama?	22
3. Kuidas õpetajad kohandavad loovkirjutamise õpetamist, et toetada üldist tuge vajavaid õpilasi?.....	24
4. Kuidas hindavad õpetajad enda toimetulekut üldist tuge vajavate õpilastele loovkirjutamise õpetamisel?	27
Tänu sõnad	30
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisad.....	35
Lisa 1. Intervjuu kava	35
Lisa 2. Ülevaade moodustunud kategooriatest ja koodidest.....	37

Sissejuhatus

Keelelistest osaoskustest kõige keerulisem on omandada kirjutamist, mille peamine eesmärk on mõtete edasiandmine kirjalikul kujul (Ralli *et al.*, 2022; Uibu & Voltein, 2010; Uusen, 2006). Hacker (2018) väidab, et õpilaste kirjutamisoskuse areng on väga oluline. Lapse kogemused kujutavad mõtteid, neid saab väljendada sõnadega suuliselt ning suulist teksti omakorda saab esitada kirjalike sümbolitega. Kirjutamine muudab kõne nähtavaks ja loetavaks. Kirjutamist toetavad nii kognitiivsed kui ka keelelised protsessid ning seetõttu pööratakse kirjutamisoskuse kujundamisele palju tähelepanu juba esimeses kooliastmes (Ryan *et al.*, 2021).

Kirjutamine on paljusid erinevaid komponente sisaldav tekstiloomeprotsess, mis nõuab pingutust ja aega ning mille sisu ja vorm tulenevad sellest, milline on kirjutamise eesmärk ja ülesanne (Lerkkanen, 2007; Raja, 2010; Sánchez & Pinzón, 2019). Eesti põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi algklasside kirjutamise õpetamisel viimistletakse kirjatehnikat, kujundatakse õigekirjaoskust õpitud keelendite piires ning arendatakse suutlikkust väljendada end loovalt ja eesmärgipäraselt.

Üks osa kirjalikust tekstiloomest on loovkirjutamine, mis annab võimaluse toetada õpilaste kujutlusvõimet, loovust ja mõttelendu. Loovkirjutamise kaudu õpivad õpilased väljendama oma mõtteid ja tundeid. Selle õpetamise protsess hõlmab mitmeid aspekte, alates ideede genereerimisest kuni teksti viimistluseni. Õpilaste inspireerimine sõltub suuresti teemade valikust. Käesolev magistritöö annab ülevaate, milliste oskuste kujundamisele pööravad õpetajad rohkem tähelepanu loovkirjutamisel ning millised ülesanded ja teemad kõige enam motiveerivad algklassiõpilasi oma mõtteid ja kujutlusvõimet paberile panema.

Kaasav haridus keskendub kõikide õpilaste võrdsetele võimalustele ja õigusele saada kvaliteetset haridust sõltumata nende erivajadustest. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi pakub kool õpilasele, kellel tekib mahajäämus õpitulemuste saavutamisel, üldist tuge, mis kujutab endast õpetaja pakutavat individuaalset lisajuhendamist ja tugispetsialistide teenuse kättesaadavust. Üldist tuge pakutakse koolis õpilasele, kellel on ajutised õpiraskused, mahajäämus õpitulemuste saavutamisel või probleeme koolikohustuse täitmisega. Üldist tuge võib pakkuda ka õpiraskusi ja probleeme ennetava meetmena. Esmane toetaja klassis on õpetaja, kelle ülesanne on vajaduse korral kohandada õpet õpilase individuaalsete võimete järgi.

Õpetaja kutsestandardi järgi (Kutsestandard, 2020) on õpetaja peamine roll võimestada õpilast, olla tema arengupartner, nii et saaks toimuda tähenduslik õppimine ja kujuneda õppija potentsiaali avav õpitee, arvestades riiklikes õppekavadest seatud eesmärgi.

OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti rapordis (2018) on kirjas, et erivajadustega lapsega töötav õpetaja peab kõigi õpilaste õppimise toetamiseks olema valmis tavapärasest erinevateks olukordadeks ning seetõttu võib eeldada, et need õpetajad vajavad suuremat teadmiste pagasit.

Arvestades õpilaste erinevaid võimeid, on oluline teada saada, kuidas õpetajad kohandavad oma õpetamist, et toetada üldist tuge vajavaid õpilasi loovkirjutamise protsessis. Õpilaste tulemuste saavutamine sõltub õpetamise kvaliteedist. Õpetajatelt kui professionaalidelt eeldatakse pedagoogiliste teadmiste valdamist, olemasolevate teadmiste kriitilist hindamist ja regulaarset professionaalsete teadmiste täiendamist (Malva *et al.*, 2018). Käesolevas magistritöös uurin, kuidas hindavad algklasside õpetajad enda oskusi ja toimetulekut üldist tuge vajavate õpilastele loovkirjutamise õpetamisel.

Töö teoreetilises osas annan ülevaate loovkirjutamise olemusest ja selle õpetamisest. Metoodika osas kirjeldan valimit, andmete kogumise protseduuri ja analüüsi meetodit. Sellele peatükile järgnevad tulemused ja arutelu.

Teoreetiline ülevaade

Kirjutamisoskus

Kirjaoskus hõlmab nii lugemis- kui ka kirjutamisoskust, mis on omavahel tihedalt seotud ja üksteisest sõltuvad (Breadmore *et al.*, 2019). Kirjutamisoskus on väljapaistvamaid oskusi, sest töö tulemus on must valgel näha (Uusen, 2006). Kirjutamine on kommunikatiivse iseloomuga, selle tähtsaim eesmärk on vahendada oma mõtteid teistele (Hayes, 2012; Lerkkanen, 2007). Graham (2018) kirjeldab WWC-mudelit (*The writer(s)-within-community model*), mille järgi on kirjutamine sotsiaalne tegevus, milles osaleb mitu isikut (nt kirjutaja, juhendaja, lugeja).

Kirjutamisoskus ei kujune iseenesest, vaid omandatakse kirjutades. Kirjutaja vahendab oma mõtteid tekstina. Kirjutades on õpilasel vaja tegeleda ühtaegu väga mitme asjaga (Uusen, 2006). Seetõttu määratletaksegi kirjutamist kui tekstilooke keerukat protsessi, mis toetub erinevatele oskustele ja teadmistele (Raja, 2010; Ralli *et al.*, 2022; Uusen, 2006). Viimaste kirjeldamiseks on koostatud erinevaid mudeleid, mille kohaselt on kirjutamine paljudest komponentidest koosnev tervik.

Kirjutamise lihtsamate määratluste järgi (näiteks kirjutamise lihtne mudel - *The simple view of writing*) on oskuse komponentideks transkriptsioon (kirjatehnika (kuidas kujundada paberile tähti) ja õigekiri (kuidas kirjutada õigekirjareegleid kasudes nii, et sama keelt valdav lugeja tekstist aru saaks)) ning tekstilooke (kas kirjutajal on huvitavaid mõtteid ning kas ta oskab neid sidusalt ja terviklikult väljendada) (Gough & Tunmer, 1986; Berninger *et al.*, 2002; Uibu & Voltein, 2010; Uusen, 2006). Eesti keele ainekava järgi omandab õpilane algklassides järgmised oskused: kasutab kirjutades õigeid tähekujusid ja -seoseid ning kirjutab loetava käekirjaga; paigutab teksti korrektselt paberile; valdab eesti häälikkirja aluseid ja õpitud keelendite õigekirja; kirjutab suure algustähega lause alguse, inimese- ja loomanimed ning õpitud kohanimed; piiritleb lause ja paneb sellele sobiva lõpumärgi (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Tekstilooke omakorda toimub erinevatel tasanditel. Laste kirjutamisoskus areneb üksikutest sõnadest üksikute lauseteni, millest vähehaaval kujunevad ühiselt koostatud lühikesed tekstid ja lõpuks jutustused (Lerkkanen, 2007). Erinevad autorid (Hayes, 2012 - *Model of skilled writing*; Kim & Park, 2019 - *Direct and indirect effects model of writing*) on kirjutamise esmaseid mudeleid täiendanud, lisades sinna nii oskuse omandamise eeldusi (täidesaatvad funktsioonid) kui tekstilooke osaoskusi (teadmised teksti ülesehitusest ja kirjutamise protsessist, mõtete järjestamine, tekstisidusate lausete loome ja kirjutatud teksti kontrollimine enesekontroll).

Kirjalik tekstiloome eeldab lugemis- ja jutustamisoskust (Cheng *et al.*, 2022; Hayes, 2012) ning toetub täidesaatvatele funktsioonidele: töömälu, tähelepanu, teksti planeerimine ja ülevaatamine, enesekontroll (Berninger *et al.*, 2002; Breadmore *et al.*, 2019; Kim, 2020). Täidesaatvad funktsioonid mõjutavad oluliselt teksti kvaliteeti (Limpo *et al.*, 2014) ning toetavad suulist keelt (sõnavara, grammatilised teadmised) ja õigekirja (fonoloogia, ortograafia, semantika) (Kim & Park, 2019). Uuringud on näidanud, et just need teadmised mõjutavad oluliselt algajate kirjutajate puhul, sest kirjutamine on teadmiste otsimise protsess, kus kirjutaja püüab mälust leida kergesti kättesaadavat sisu ja ideid. Seetõttu need õpilased, kellel on head teadmised antud teemal, organiseerivad paremini ideid, oskavad valida sobivaid sõnu ja lisavad kirjutisse rohkem detaile, mis tõstab nende kirjaliku tekstiloome kvaliteeti (Breadmore *et al.*, 2019; Kim, 2020; Mason *et al.*, 2011).

Kirjutamine tähendab erinevate tekstide koostamist. Eesti põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi kasutatakse I kooliastmes kirjaliku tekstiloome arendamiseks tarbeteksti, ümberjutustuse ja loovtöö kirjutamist. Esimeses kooliastmes on oluline saavutada sihipärane kirjutamisoskus, samuti oskus oma mõtteid kirjalikult väljendada. Kehtiva õppekava kohaselt (2011) peab I kooliastme õpilane 3. klassi lõpus kirjutama mõtestatud lauseid, jutustavaid ja kirjeldavaid tekste. Uusen (2006) lisab, et õpilane kasutab teatud hulka strateegiaid omaenda teksti planeerimiseks, parandamiseks ja publitseerimiseks.

Kirjutamisoskuse arendamine on paljude riikide õppekavade oluline osa, kuid uuringud näitavad, et õpilastel on raskusi kirjalike tekstide koostamisel (Ralli *et al.*, 2022). Kirjutamine on eriti keeruline õpiraskustega õpilaste jaoks (Graham *et al.*, 2017; Mason *et al.*, 2011). Oluline on ära märkida, et kirjutamisoskus mängib olulist rolli õpilaste õpiedukuses. Kirjutamine on keele väljendusvorm, olles ühtlasi hariduse kõige nähtavam tulemus. Ebakorrekse kirjutise ja õigekirjavigade tegemise põhjal otsustatakse sageli, et õpilane ei tule koolis toime (Uusen, 2006).

Mõned uuringud viitavad sellele, et kehva kirjutamisoskusega õpilastel on nõrgad õpitulemused, mis mõjutavad negatiivselt kõrghariduse omandamist (Mason *et al.*, 2011) ning piiravad pikemas perspektiivis nende tööhõivevõimalusi (Breadmore *et al.*, 2019). On uuringuid, mille kohaselt on leitud positiivne seos hea kirjutamisoskuse ja õpiedukuse vahel. Tõhus kirjutamisoskus võimaldab õpilastel oma ideid väljendada, hariduses edu saavutada ja pärast hariduse omandamist häid töökohti leida (Cheng *et al.*, 2022).

Loovkirjutamine

Loovkirjutamise eeldused ja arendamist vajavad oskused

Lisaks eelnevalt nimetatud keelelistele osaoskustele ja akadeemilistele teadmistele on oluline toetada laste kujutlusvõimet, loovust ja mõttelendu, st oskust ennast vabalt ja isikupäraselt väljendada. Eesti põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi on kooli ülesanne luua õpilasele õppekeskkond, mis toetab tema loovat eneseväljendust ja aitab kaasa tema kasvamisele loovaks ja mitmekülgeks isiksuseks. Loova eneseväljendusoskuse arendamise üheks võimaluseks on loovtööde kirjutamine.

Loovkirjutamist saab vaadelda protsessina, mis sisaldab mõtlemist, fantaasiat, kõnet ja arusaamisi ning võimaldab tegeleda lisaks kirjatehnikale ja õige kirjale teksti kompositsiooni ja sidususega, lause struktuuri, keele kasutamise sujuvuse ja sõnastusliku mitmekesisusega (Lerkkanen, 2007; Ralli *et al.*, 2022; ten Peze *et al.*, 2023; Uibu & Voltein, 2010).

Loovkirjutamise eelduseks on, et õpilane on omandanud teatud elementaarse kirjutamisoskuse, sest igal tekstil on lugeja/kuulaja, kes jälgib ja hindab kirjutatut (Uibu & Voltein, 2010).

Loovkirjutamine tähendab seda, et autor vabastab oma meele piiravast kontrollist: lähtub ootamatult pähe turgatavaist kujundeist, on avatud assotsiatsioonidele, seob sobivalt oma teemaga elulisi teadmisi ja kogemusi (Kidron, 2010). Kuna loovkirjutamine on suhteliselt avatud ülesanne, nõuab see teatud loovust ja originaalsust. Loomingulise ja väljamõeldud teksti kirjutaja peab looma väljamõeldud tegelasi ja maailma, suhestuma tegelaste lugudega ning ette kujutama, kuidas nad mõtlevad, mida tunnevad ja milliseid valikuid teevad. Kõik see nõuab kujutlusvõimet (Doyle, 1998). Ka Hollandi keeleteadlased kirjutavad, et loovkirjutamine kuulub loovuse valdkonda ning õppetegevused peavad ergutama õpilaste ideede voolavust ja originaalsust. Nende uuring näitas, et õpilased suhtuvad loovkirjutamise tundidesse positiivselt (ten Peze *et al.*, 2023).

Eysenck (1995) jaotab loovust mõjutavad tegurid kolme rühma: keskkonnafaktorid (kultuurilised, poliitilised, religioossed, haridus), kognitiivsed tegurid (intelligentsus, teadmised, oskused) ja isiksuseomadused (sisemine motivatsioon, enesekindlus). Kognitiivseid protsesse, mida hõlmavad endas täidesaatvad funktsioonid, nimetab ka Kallas (2015). Autor kirjeldab, et loovuse käivitamine põhineb aju funktsioneerimise eri tasanditel, milleks on info kogumine eri meelte kaudu, info salvestamine, hoidmine ja meeldetuletamine ning loovmõtlemine. Hispaanias läbiviidud uuring näitas, et loovmõtlemine on seotud täidesaatvate funktsioonidega ning mängib õppimises olulist rolli, sest see võimaldab õpilastel

ühendada ja siduda oma varasemad kogemused ja teadmised uute ideedega (Segundo-Marcos *et al.*, 2022).

Kui laps ei väljendu loovalt, on Kidroni (1999) arvates võimalikud järgnevad põhjused: madal motivatsioon, kehv keskendumisvõime, mõttejäikus, autoriteedilummus, ebaõnnestumise hirm, tõsimeelsus või liigne enesekindlus. Sarnaseid loovmõtlemist takistavaid tegureid nimetab ka Kallas (2015), näiteks: negatiivsus, hirm ebaõnnestumise ees, mõtisklemisaja puudumine, liiga palju loogikat (pärsib kujutlusvõimet ja mõtete voolavust).

Toetav õpikeskkond ja õpilaste motivatsioon

Uuringute põhjal võib väita, et kirjutamisoskuse arendamine vajab süstemaatilist ning tõhusat õpetamist. Selleks on vaja õpetajaid, kellel on teadmised keelest, kirjutamise protsessist ja pedagoogikast, ning kes toetavad õpilaste arengut, võimaldades asjakohast õpet (Badger & White, 2000; Hint & Jürine, 2021; Ryan *et al.*, 2021; Sánchez & Pinzón, 2019). Õpetaja ülesandeks on luua õppimist soodustav keskkond, kus ta suunab õppija õppima, luues talle õppima õppimiseks vajalikud tingimused.

Paljudes uuringutes rõhutatakse, et turvaline keskkond ja pakutud tugi julgustab õpilasi, säilitab huvi kirjutamise vastu, toetab loovat kirjutamist, annab võimalusi kujutlusvõimeks ja fantaasiaks ning kutsub neid abi küsima ja lubab ebaõnnestumisi (Bruning & Horn, 2000; Sánchez & Pinzón, 2019; ten Peze, *et al.*, 2023). Pingevabas õhkkonnas usuvad lapsed, et nende tunded, väärtushinnangud, mõtted on küllalt olulised, et neid teistega jagada (Uusen, 2006). Õpetajad peavad õpilastele sobival tasemel väljakutseid pakkuma, juhendama, innustama ja julgustama neid ning andma valikuvõimalusi (Keen, 2020; Uusen, 2006).

Loovkirjutamise lähtepunktid on õpilase enda kogemused, ideed, tunded, mured ja väärtused (Keen, 2020). Erinevad autorid (Bruning & Horn, 2000; Hayes, 2012; Kidron, 2010; Ten Peze jt, 2023) rõhutavad, et loovkirjutamises on põhiline õpilase sisemine motivatsioon ja positiivne keskkond. Ka uuringud kinnitavad, et elulähedaste, uudsete, mitmekesiste ja põnevate ülesannete kasutamine tunnis pakub õpilastele arutlusvõimalusi, innustab neid ja soodustab loovkirjutamist (Beghetto & Kaufman, 2014; Davies *et al.*, 2013, viidatud ten Peze *et al.*, 2023; Keen, 2020; Sánchez & Pinzón, 2019).

Õpilaste motivatsiooni tekitamiseks soovitab Krull (2018) muuta õppimine tõhusaks, õhutada põnevust ja huvi ülesannete vastu ning tunnustada õpilaste saavutusi. Bruning ja Horn (2000) lisavad järgmised kirjutamismotivatsiooni arendavad tegurid: valiku andmine, lühikese teksti kirjutamine julgustamiseks, keeruliste ülesannete osadeks jagamine,

eesmärkide seadmise ja edusammude jälgimine, ärevuse ja stressi vältimine. Loovkirjutamise motivatsioon ei tohi sõltuda hinnetest ja õpetaja ootustest (Sánchez & Pinzón, 2019). Seega peavad õpetajad rõhutama, et loovkirjutamisel ei ole õigeid vastuseid (ten Peze, *et al.*, 2023) ning kõige olulisem on elulähedase ja otstarbeka tööviisi õppimine (Uusen, 2006).

Protsesskirjutamine

Loovkirjutamisega on otstarbekas alustada võimalikult varakult, alates 1. klassi algusest. Esialgu on oluline kujundada soov ja tahtmine vabalt kirjutada, selleks harjutatakse jutustusest lihtsamate tekstide (nt sõnaloendid, pilditekstid) kirjutamist. Jutustuse kirjutamist saab hakata harjutama siis, kui on omandatud elementaarne kirjutamisoskus (Lerikkanen, 2007).

Mida nooremad on õppijad, seda enam vajavad nad õpetamist ja juhendamist (Kadajas, 2005). Õpetaja ülesanne on kirjutamisstrateegiate õpetamine ja järjekindla harjutamise võimaldamine. Uuringud viitavad sellele, et õpetaja juhendamine ja erinevate strateegiate kasutamine parandab oluliselt õpilaste kirjutamisoskust (Koster *et al.*, 2015; Mason *et al.*, 2011; ten Peze, *et al.*, 2023).

Ameerika koolides läbiviidud uuring näitas, et algklassides parandavad kirjutamise kvaliteeti järgmiste strateegiate ja võtete kasutamine: eesmärkide seadmine, teksti planeerimine, ideede kogumine ja organiseerimine, mustandi kirjutamine, teksti koostamine ja ülevaatamine (Graham, *et al.*, 2012). Samad soovitusel esitavad ka eesti autorid (Uibu & Voltein, 2010), märkides, et esimestel kooliaastatel tuleb kujundada õpilastes eelkõige oskust planeerida (seada eesmärk), panna kirja mõtteid ja kontrollida oma kirjutusi. Oluline on ka omakirjutatud teksti üle kaaslasega arutamine ja arusaamine kirjutamisprotsessist.

Eelnevalt märgitud võtted kirjeldavad protsesskirjutamist, mis on meetod kirjutamisoskuse arendamiseks ning Uuseni (2006) hinnangul on kirjutamise loomulik osa.

Kirjutamisprotsessi etapid

Kirjutamine on mitmeetapiline protsess, mille omandamine nõuab palju aega ja suunatud harjutamist, et loovkirjutamise tegevused oleksid sujuvad ja protsessist saaks kirjutamise abivahend, mitte omaette eesmärk (Lerikkanen, 2007; Uusen, 2006). Kirjutamisprotsessi kõige laialdasemalt levinud mudeli lõi Flower ja Hayes (1981) - see koosneb kolmest komponendist: planeerimine (ingl *planning*), tõlgendamine (ingl *translating*) ja läbivaatamine (ingl *reviewing*). Mitmed autorid on Floweri ja Hayesi mudelit edasi arendanud, säilitades sama põhimõtte ja rõhutades protsessi olulisust kirjutamisel.

Hint ja Jürine (2021) hinnangul on teksti planeerimise etapp olulisel kohal.

Planeerimine hõlmab asjakohase teabe toomist pikaajalisest mälust, eesmärkide seadmist, ideede genereerimist, grupeerimist ja korrastamist. See toimub esialgu sisu tasandil, kus kirjutaja otsustab, mis eesmärgil ja millest kirjutada (Flower & Hayes, 1981; Keen, 2017; Limpo *et al.*, 2014; Lerkkanen, 2007). Mitmed autorid (Ehala, 2000; Hage, 2003; Kidron, 2010; Lerkkanen, 2007) eristavad siin omakorda kahte etappi: mõtete püüdmise/ülesleidmine (sh ka paberile talletamine) ning mõtete korrastamine/kondikava koostamine sel viisil, et nendest saaks välja arendada tervikliku teksti. Planeerimise etappi nimetatakse kirjanduses ka valmistumiseks ja häälestamiseks (Uusen, 2006) ning ideede genereerimiseks (Harmer, 2007, viidatud Sánchez & Pinzón, 2019 j).

Tõlgendamine on ideede ümberkujundamine kirjalikuks tekstiks. See tähendab, et eelnevalt planeeritud tekst sõnastatakse kirjalikult, arvestades kõiki kirjutamise komponente - sõnavara, grammatikat, lauseehitust, õigekirja, teksti struktuuri jne (Flower & Hayes, 1981; Harmer, 2007, viidatud Sánchez & Pinzón, 2019 j). See on mustandi kirjutamise etapp (Ehala, 2000; Hage, 2003; Hint ja Jürine, 2021; Uusen, 2006), mida saab omakorda jaotada kaheks: ideede sõnastamine/süžee koostamine ja teksti algvariandi kirjutamine vastavalt plaanile (Kidron, 2010; Lerkkanen, 2007; Sánchez & Pinzón, 2019)

Läbivaatamine tähendab esmase kirjaliku teksti ülevaatamist, korrigeerimist ja muutmist, sh sisu ja struktuuri parandamist, keele ja stiili täpsustamist ning õigekirja viimistlemist (Flower & Hayes, 1981; Harmer, 2007, viidatud Sánchez & Pinzón, 2019 j; Uusen, 2006). See tähendab et kirjutaja arvestab tagasisidet, viimistleb oma esialgset teksti ning kirjutab selle ümber (Hage, 2003; Hint ja Jürine, 2021). Ehala (2000) järgi toimub mustandi struktureerimine, viimistlemine ja toimetamine. Struktureerimine annab tekstile selgroo, viimistlemisega muudetakse tekst ladusalt loetavaks. Toimetades parandatakse keelevead ja korrastatakse töö välimust (Ehala, 2000).

Erinevad autorid on algset 3-etapilist protsesskirjutamise mudelit laiendanud. Näiteks nimetatakse omaette etappidena oma kirjatöö toimetamist (ingl *editing*), samuti selle avaldamist ja jagamist kaaslastega (ingl *publishing*). Kirjutades peab õpilane teadvustama, et tähelepanu pööratakse lugejale ning samast teemast saab kirjutada erinevalt, sh erinevale lugejaskonnale. Kirjutiste publitseerimine innustab tekste parandama ja viimistlema (Lerkkanen, 2007; Uusen, 2006). Lerkkanen (2007) ja Kidron (2010) soovivad peale mustandi viimistlemist pakkuda tekst lugeda teistele ja alles siis anda kirjatööle lõpplihvi. Lerkkaneni (2007) järgi on kõige viimane kirjutamisprotsessi etapp nautimine, kui sinu valmisjutustust loetakse.

Kirjutamisprotsess on mitmekülgne, loominguline ja paindlik. Seda on püütud erinevalt liigitada ja on välja töötatud erinevaid lähenemisviise ja etappe, mis aitavad õpilastel paremini mõista, kuidas tööd alustada, ideid arendada ja teksti tervikuna kirjutada.

Protsessikeskne kirjutamine

Kirjutamispädevuse hindamisel saab analüüsida kirjutamise kahte komponenti: (a) protsessi ehk kirjutaja tegevust, (b) tulemust ehk teksti ja selle kvaliteeti (Hint & Jürine, 2021). Protsessikeskse tekstiloome põhimõtte järgi on neist olulisim kirjutamise protsess. See toetub arusaamisele (Badger & White, 2000), et kirjutamine on eelkõige mõtete kogumise ja korrastamise vahend, mitte ainult tervikmõtte esitamine kirjalikus vormis.

Erinevates uuringutes on leitud, et õpilaste kirjutamisoskust aitab kujundada ja parandada protsessikeskne lähenemisviis, mis keskendub õpilaste õppimisele ja tekstiloome protsessile (Badger & White, 2000; Keen, 2017; Ralli *et al.*, 2022; Sánchez & Pinzón, 2019). Eesti gümnaasiumiõpilaste pädevuste uurimisel selgus, et protsessikeskse kirjutamise pidev teadlik rakendamine aitab parandada õpilaste kirjutamisega seotud hoiakud ja võtta omaks efektiivsemaid praktikaid (Hint & Jürine, 2021).

Kindlasti tuleks toetada õpilaste soovi oma mõtteid väljendada ning lubada teha seda vabalt ja loovalt (Uibu & Voltein, 2010). Loovkirjutamine peab andma õpilastele võimalusi avastada uusi ideid ja mõtteid ning panna neid kirja, kasutades ja arendades oma keelelisi oskusi ja teadmisi tekstide koostamisest (Keen, 2017; ten Peze, *et al.*, 2023). Enamik kirjutamise raskustega õpilasi kurdab, et neil on hulk huvitavaid mõtteid, aga ületamatud raskused nende paberilepanekul (Kidron, 2010). Seega peaks kirjutamisõpetus kujundama ka oskusi enesekontrolliks, oma tegevuse analüüsiks, mõistmiseks ning tulemuste hindamiseks.

Tekstiliigid ja ülesanded

Loovkirjutamist tuleb harjutada eri tekstiliikide seisukohalt. Olenevalt sellest, milliseid konkreetseid sotsiaalseid eesmärke kirjutamisega taotletakse ja kellele kirjutatakse, valitakse sobiv tekstiliik. Kindel tekstiliik on teatud sotsiaalsele käitumisele omane keelekasutus viis, mida teksti koostajad ja lugejad kasutavad oma tegevuses (Lerkkanen, 2007). Lastel peab olema võimalik kirjutada kõigil kolmel eesmärgil: kirjeldaval, jutustaval ja seletaval.

Kuna erinevad lapsed on loomupäraselt parimad ühes neist eesmärkidest/ aspektidest, siis peab kõigil olema võimalus vahetevahel kirjutada selles vormis, milles ta on parim (Uusen, 2006). Eesti põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi on I kooliastme loovkirjutamise

ülesanded järgmised: jutt pildiseeria järgi, jutt pildi järgi, vabajutt, jutule alguse ja lõpu kirjutamine, fantaasialugu, sündmusest ja loomast kirjutamine.

Õpetajate oskused

Uuringud näitavad, et õpetajate kirjutamisalased teadmised ja oskused on väga olulised. Tõhus kirjutamisõpetus sõltub ka sellest, kuidas ja kui sageli kirjutama õpetada (Ralli *et al.*, 2022). Austraalias läbiviidud uuring on näidanud, et õpetajad on motiveeritud loovkirjutamise õpetamiseks, kuid piirangud ilmsesid ajaressursis ja õpetajate pädevuses. Õpetajad tõid välja, et nende ettevalmistus õpetamiseks ei ole piisav ja nad vajavad erialast koolitust, asjakohast tuge ja juurdepääsu erialasele kirjandusele (Ryan *et al.*, 2021).

Hollandi hindamisuuring näitas samuti, et õpetajad ei ole kirjutamise õpetamiseks piisavalt ette valmistatud. Lisaks tehti kindlaks, et õppematerjalid (st õpikud ja õpetajate käsiraamatud) ei anna õpetajatele sageli piisavalt juhiseid, mis võimaldaksid neil toetada õpilasi kirjutamisprotsessis ja anda konstruktiivset tagasisidet (Koster *et al.*, 2015). Pooltel Kreeka uuritud õpetajatest on raskusi kirjutamisraskustega õpilaste loovkirjutamise toetamisel (Ralli *et al.*, 2022). Nii Austraalia kui ka Hollandi õpetajate sõnul pööratakse algklassides kirjutamisõppele liiga vähe aega ja tähelepanu (Koster *et al.*, 2015; Ryan *et al.*, 2021).

Seevastu Inglismaal läbiviidud uuring (Dockrell *et al.*, 2016) on näidanud, et õpetajad on hästi koolitatud ja oskavad kirjutamist õpetada, kuid pööravad sellele samuti vähe aega ja tähelepanu. Algklasside õpetajad teevad rohkem tööd sõnatasandil (mitu korda nädalas) ja lausetasandil (kord nädalas). Samas Frateri (2001) võrdlevas uurimuses leiti, et koolides, kus on palju häid kirjutajaid, toimus õpetus teksti tasandil. Sõnade ja lausete kasutamise oskusi õpetati tekstide põhjal (Frater, 2001, viidatud Lerkkanen, 2007 j).

Uuringud on näidanud, et Inglismaa ja Kreeka 1.-3. klassi õpetajad pööravad rohkem tähelepanu õigekirja reeglite ja lauselõpu kirjamärkide õpetamisele, mis on tulemustele orienteeritud. Loovkirjutamisega tegeletakse ainult üks kord kuus.

Uurimisprobleem, magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused

Kirjanduse ülevaatest ja erinevatest uuringutest on välja tulnud, et loovkirjutamist tuleb harjutada ja õpilastel teadlikult arendada. Seega on oluline pöörata sellele tähelepanu juba algklassides, et toetada õpilaste oskust ennast vabalt ja isikupäraselt väljendada.

Eestis on loovkirjutamist uuritud vähe. Lang (1999) uuris oma magistritöös loovkirjutamist saksa keele õpetamisel võõrkeelena II kooliastmes. Ta kirjeldas kirjaliku tekstiloome olemust ja kirjutamisprotsessi iseärasusi võõrkeeles. Vares (2002) uuris

loovkirjutamise rolli keskastme eesti keele tunnis. Leola (2012) on analüüsinud 5.-6. klassi õpilaste loovkirjutamist mina-pildi kujundamise abivahendina. Tema magistritöö eesmärk oli välja töötada teoreetilistest alustest lähtuvalt programm „Mina-pildipusle“, mis aitaks varateismelistel loovkirjutamise võtteid kasutades iseendas paremini selgusele jõuda.

Eestis pole teadaolevalt uuritud algklassiõpilaste loovkirjutamist. Kuna vastava oskuse kujundamine vajab süstemaatilist ning tõhusat õpetamist, on tähtsal kohal õpetajate teadmised. Seetõttu on oluline saada ülevaade sellest, millistele kirjutamisoskuse komponentidele pööravad õpetajad tähelepanu loovkirjutamisel ja kuidas nad soodustavad positiivset suhtumist loovkirjutamisse. Saadud info annab võimaluse paremini tagada õpilastele võimetekohase õppe kaasava hariduse tingimustes.

Üldist tuge vajavate õpilaste õpetamist uurin seetõttu, et nad vajavad õppimisel kohandusi ja individuaalset lähenemist, millega õpetajal ja eripedagoogil tuleb igapäevaselt tegeleda. Uurides, kuidas õpetajad toetavad neid õpilasi ja milliseid meetodeid kasutavad, saab paremini mõista, millised on tõhusad praktikad nende õpilaste õpetamisel. Riigikontrolli auditis (2020) tõdeti, et õpetajad hindavad oma oskusi ja teadmisi tuge vajavate laste õpetamisel väheseks. Uurides, millist tuge vajavad õpetajad selles valdkonnas ning millised on nende edusammud ja väljakutsed, saab paremini mõista, kuidas õpetajaid toetada.

Magistritöö eesmärk on selgitada välja, millele keskenduvad õpetajad loovkirjutamise õpetamisel ja kuidas nad toetavad algklasside üldist tuge vajavaid õpilasi loovkirjutamise protsessis. Töö keskendub praktiliste soovitude jagamisele, kuidas paremini toetada õpilasi nende loovkirjutamise oskuse arendamisel.

Tulenevalt magistritöö eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Milliste oskuste kujundamisele pööravad õpetajad rohkem tähelepanu loovkirjutamise õpetamisel?
2. Millised ülesanded ja teemad innustavad õpilasi kirjutama?
3. Kuidas õpetajad kohandavad loovkirjutamise õpetamist, et toetada üldist tuge vajavaid õpilasi?
4. Kuidas hindavad õpetajad enda toimetulekut üldist tuge vajavate õpilastele loovkirjutamise õpetamisel?

Uurimismetoodika: valim, andmekogumine, andmeanalüüs

Valim

Käesoleva uurimuse läbiviimiseks kasutati sihipärast valimit, mille eesmärgiks oli leida sõltuvalt magistritöö eesmärgist sobivamad uuritavad kindlate kriteeriumite alusel (Õunapuu,

2012). Valimisse kaasati Tartu linna koolide algklasside õpetajad, kelle klassis õpivad üldist tuge vajavad õpilased. Valimisse õpetajate leidmiseks saatsin e-kirjad 6 Tartu kooli, mille kodulehel olid õpetajate kontaktandmed. Õpetajate leidmine osutus keeruliseks, enamuse neist kirjale ei vastanud. Nende õpetajatega, kes vastasid, leppisin aja kokku intervjuu läbiviimiseks.

Valimi moodustavad 6 õpetajat, kes kõik on naised. Nende vanus jääb vahemikku 33-55 (keskmine vanus 44 a.), pedagoogiline tööstaaž on 6-35 aastat (keskmine 20 a.). Kõik õpetajad omavad magistrikraadi. 5 vastajat on klassiõpetajad, 1 nendest ka põhikooli inglise keele õpetaja. 1 vastaja on etnoloog ja omab pedagoogilisi kompetentse (õpetaja kutse, tase 7). 1 õpetaja õpetab esimeses, 2 õpetajat teises ja 3 õpetajat kolmandas klassis. Õpilaste arv ühes klassis jääb vahemikku 21-24 õpilast, nendest on üldist tuge vajavate õpilaste arv klassis 5-8 õpilast (keskmine 29,25%). Uuringus osalenud õpetajate ja nende õpilaste taustaandmed on märgitud tabelis 1.

Tabel 1. Valimi moodustanud õpetajate taustaandmed

Õpetaja tähis	Vanus	Omandatud eriala	Pedagoogiline tööstaaž	Klass	Õpilaste arv klassis	Üldist tuge vajavate õpilaste arv klassis
Õ1	33	Etnoloog, õpetaja kutse, tase 7	6	1.	21	5 (23,8%)
Õ2	50	Klassiõpetaja	28	3.	24	8 (33,3%)
Õ3	34	Klassiõpetaja	8	2.	23	6 (26%)
Õ4	55	Klassiõpetaja	35	3.	22	6 (27,3%)
Õ5	38	Klassiõpetaja	12	2.	24	8 (33,3%)
Õ6	54	Klassiõpetaja, põhikooli inglise keele õpetaja	31	3.	22	7 (31,8%)

Mõõtevahend

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud standardiseerimata individuaalintervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu algab kavakindlalt, kuid kulgeb avatult, lähtudes situatsioonist (Õunapuu, 2012). Lähtudes töö eesmärgist ja uurimisküsimustest, koostas intervjuu kava.

Intervjuu (vt lisa 1) sisaldab viit osa:

1. Taustainfo õpetaja ja tema õpetatava klassi kohta: õpetaja vanus, sugu, omandatud eriala, pedagoogiline tööstaaž, klass, õpilaste arv klassis, üldist tuge vajavate õpilaste arv klassis.
2. Oskuste kujundamine loovkirjutamise õpetamisel. Õpetaja toob välja, kui tihti ta rakendab loovkirjutamist ning selgitab, milliste oskuste kujundamisele ta pöörab rohkem tähelepanu loovkirjutamise õpetamisel.
3. Loovkirjutamise ülesanded ja teemad. Õpetaja toob välja, kuidas ta soodustab positiivset suhtumist loovkirjutamisse ning millised ülesanded ja teemad innustavad õpilasi kirjutama.
4. Kohandatud õpe. Õpetaja kirjeldab, kuidas ta kohandab loovkirjutamise õpetamist, et toetada üldist tuge vajavaid õpilasi ning toob välja enda edusamme ja väljakutseid.
5. Õpetaja toimetulek. Õpetaja hindab enda toimetulekut üldist tuge vajavate õpilaste loovkirjutamise õpetamisel ning toob välja, kuidas ta täiendab enda teadmisi ja millist tuge vajab.

Protseduur

Intervjuud viidi läbi perioodil 28.03. – 12.04.2024 silmast-silma õpetaja töökohas. Kõikide intervjuude käigus tehti märkmeid, mis toetasid täpsustavate küsimuste esitamist, saadud info hilisemat analüüsimist ja tõlgendamist. Vajadusel lisati täiendavaid ja täpsustavaid küsimusi ning muudeti küsimuste järjekorda.

Intervjuule eelnes intervjuueeritavale töö teema, eesmärkide ja intervjuu kava tutvustamine ning nõusoleku küsimine intervjuu lindistamiseks. Intervjuueeritavaid teavitati, et nende konfidentsiaalsus tagatakse ning selleks on töös kasutatud uuritavate nimede asemel numbreid (nt Õ1) ning koolide nimed ja isikuandmetele vihjavad detailid on eemaldatud. Kõik intervjuueeritavad andsid loa intervjuu lindistamiseks.

Intervjuud kopeeriti arvutisse ja transkribeeriti peale intervjuu toimumist.

Transkribeerimisel kasutati veebirakendust kõnetuvastuseks <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/> ning veebipõhise kõnetuvastuse tehnoloogiat <https://tekstiks.ee/> (Olev & Alumäe, 2022), mis transkribeerib helifailid automaatselt. Seejärel parandati transkriptsioon käsitsi.

Andmete kodeerimine ja analüüsimine

Uurimuse käigus saadud andmete analüüsina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab kogutud infot kodeerida ja kategoriseerida (Õunapuu, 2012). Kodeerimine on kvalitatiivse andmeanalüüsi alustegevus – selle abil orienteerutakse kogutud tekstilises materjalis ja süvenetakse kogutud andmetesse (Kalmus *et al.*, 2015). Transkribeeritud intervjuude põhjal loodi koodid. Kasutati avatud kodeerimist, kus koodiks on intervjuus esinev väljend või sõna, mida saab kodeerimise protsessis muuta, liita ja ümber sõnastada. Koodid kooskõlastati juhendajaga ja täpsustati sõnastust. Koodid koondati kategooriatesse ning nende põhjal analüüsiti andmeid uurimisküsimustest lähtuvalt. Kõik kategooriad ja koodid on välja toodud lisa 2.

Tulemused ja arutelu

Kvalitatiivse uuringu eesmärk oli selgitada välja, millele keskenduvad õpetajad loovkirjutamise õpetamisel ja kuidas nad toetavad algklasside üldist tuge vajavaid õpilasi loovkirjutamise protsessis. Õpetajate intervjuudest selgunud tulemused ja arutelu esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste illustreerimiseks ja selgitamiseks kasutatakse väljavõtteid intervjuude vastustest, mis on esitatud kaldkirjas ja arusaadavuse tagamiseks vajadusel keeleteoimetatud.

1. Milliste oskuste kujundamisele pööravad õpetajad rohkem tähelepanu loovkirjutamise õpetamisel?

Andmete analüüsimisel tekkisid järgmised kategooriad: loovkirjutamine kui oluline osa õppeprotsessis ja olulisuse põhjused, kirjutamise sagedus, aeg ja kirjutamise etapid, kirjutamisoskuse komponendid.

Loovkirjutamise olulisus. Intervjuudest selgus, et õpetajad peavad loovkirjutamist oluliseks osaks õppeprotsessis. See kinnitas Hollandis läbiviidud uuringu tulemusi (ten Peze *et al.*, 2023). Olulisuse põhjustena nimetasid õpetajad loovkirjutamise eeldusi ja arendatavaid oskusi. Õpetajate sõnul arendab loovkirjutamine õpilaste fantaasiat (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, Õ6), sõnavara (Õ2, Õ3, Õ4), üldist eneseväljendust (Õ1, Õ2, Õ4) ja kirjutamisoskust: õigekiri, tekstiloome (Õ2, Õ3, Õ4).

„Ma arvan, et see on väga oluline osa, sest fantaasia arendamine ja millegi ise väljamõtlemine on väga tähtis minu meelest. Loovjutu kirjutamine ikkagi toetab ka kirjaliku eneseväljenduse arengut. Et ma panen oma mõtteid kirja nii, et kui keegi teine neid loeb, siis seal on ikkagi mingi lugu. /.../ See kindlasti ka, et kuidas oskan oma mõtteid väljendada ja kirja panna ja siin üldine eneseväljendus tuleb sellega koos.“ (Õ1)

Kaks õpetajat nimetasid ka täidesaatvaid funktsioone: mõtlemise arendamist (Õ5, Õ6) ja tähelepanu püsivust (Õ5 arvates paneb loovkirjutamine õpilase korraks keskendumata). Kõikidele eelpool nimetatud loovkirjutamise õpetamise eesmärkidele viitavad ka paljud autorid (Badger & White, 2000; Keen, 2017; Lerkkanen, 2007; Ralli *et al.*, 2022; ten Peze *et al.*, 2023; Uibu & Voltein, 2010).

Loovkirjutamise sagedus. Tõhus kirjutamine sõltub sellest, kui sageli seda oskust õpetatakse ja harjutatakse (Ralli *et al.*, 2022). Lerkkanen (2007) rõhutab, et loovkirjutamisega on otstarbekas alustada võimalikult varakult. Loovkirjutamisega alustavad valimisse kuulunud õpetajad (va Õ3) alates esimesest klassist. Üks õpetaja (Õ5) arendab õpilaste tekstiloome oskusi terve esimese õppeaasta ainult suuliselt. Teiste vastajate (Õ1, Õ2, Õ4, Õ6) sõnul toimub suuline harjutamine esimesel poolaastal, seejärel hakatakse ka kirjutama. Tekstilooma ülesandeid tehakse umbes kord kuus või harvem (Õ1, Õ2, Õ5, Õ6), aga ka sagedamini - 2 korda nädalas (Õ4).

„Esimeses ma teen vähem, sest nad ei kirjuta veel. Et pigem me teeme loovjuttu, kus nad peavad luuletama ise. Teeme suuliselt, esimeses nii väga ei kirjuta. Võib-olla siis kevadel üks kord kuus, mitte rohkem.“ (Õ2)

Teises ja kolmandas klassis harjutab loovkirjutamist üks õpetaja (Õ3) vähem kui kord kuus, 2 õpetajat (Õ1, Õ6) üks kord kuus. Kaks õpetajat (Õ2, Õ5) rakendavad loovkirjutamist järgmiselt: teises klassis 1-2 korda kuus, kolmandas klassis 2-3 korda kuus. Üllatav oli see, et üks õpetaja (Õ4) rakendab loovkirjutamist igas klassis 2 korda nädalas.

„Teises on rohkem, ma arvan, et üks kord kuus. /.../ Kolmandas on umbes sama, seal varieerub see, et nüüd on natukene jutud pikemad, natuke sellised sügavamad. Et võib-olla teine, kolmas ongi, et teeme üks kord kuus, aga ühe puhul on natuke pikem.“ (Õ6)

„Kõikides klassides nädalas vähemasti kaks korda. Isegi esimeses, mis siis, et valesti kirjutab, ta ju kirjutab.“ (Õ4)

Uuringud on näidanud, et Austraalias, Hollandis ja Inglismaal pühendatakse loovkirjutamisele vähe aega, näiteks Inglismaal ja Kreekas tegeletakse sellega algklassides ainult üks kord kuus (Dockrell *et al.*, 2016; Koster *et al.*, 2015; Ryan *et al.*, 2021). Käesoleva uuringu tulemused on sarnased Inglismaa ja Kreeka näitajaga. Saadud andmetel loovkirjutamise sagedus varieerub, kuid enamik intervjueritud õpetajad harjutavad loovkirjutamist 1. klassis umbes kord kuus või vähem, 2. ja 3. klassis vähemalt üks kord kuus. Samas on õpetajaid, kes tegelevad loovkirjutamisega sagedamini. Seega on positiivne, et Eesti algklasside õpetajad pühendavad loovkirjutamisele regulaarselt aega.

Loovkirjutamisele kuluv aeg ja kirjutamise etapid. Kirjutamine on mitmeetapiline protsess, mis nõuab aega. Õpetajate sõnul on iga ülesande aeg erinev ning sõltub eesmärkidest

ja kirjutamisprotsessi etappidest. Intervjuudest selgus, et loovkirjutamisel läbivad õpilased Flower ja Hayes (1981) mudeli järgi planeerimise, tõlgendamise ja läbivaatamise etapid. Olulisel kohal on planeerimise etapp, mida õpetajad nimetavad eeltöök. Planeerimise ja tõlgendamise etappidele pühendatakse keskmiselt 2-3 tundi, töö läbivaatamisele kulub ka aega.

Samuti läheb aega töö avaldamisele ja jagamisele kaaslastega. See oluline kirjutamisprotsessi osa innustab kirjutatud tekste parandama ja viimistlema (Lerikkanen, 2007; Uusen, 2006). Neli õpetajat (Õ1, Õ2, Õ5, Õ6) võimaldavad õpilastel enda tööd ette lugeda, neli õpetajat (Õ1, Õ2, Õ3, Õ6) panevad tööd lauale, stendile või seinale lugemiseks. Uusen (2006) toob välja, et klass pakub suurepärasest võimalust lugejateadlikkuse arendamiseks, sest siin on piisavalt lugejaid.

Ühe õpetaja (Õ4) sõnul võtab kirjutamise protsess aega terve õppepäeva:

„Kuna meil on üldõpetus, siis me hakkame päeval juba rääkima ja õhtul võib-olla kirjutame. Noh, nt täna oli teemaks hea tegu, häbi ja häbist ülesaamine. Ma alustan sellega päeva, meil on lugemispala selle kohta, meil on võib-olla mõni selline tekstülesanne. Siis on inimeseõpetuses, seal on ka suhted. Ja siis päeva lõpus me kirjutame. Suur eeltöö peab olema. /.../. Üldõpetus määrab ära sulle, mul ei ole ju ainetund, mul on terve päev kõik segamini.“
(Õ4)

Kirjutamisoskuse komponendid. Loovkirjutamine on keerukas protsess, mis tugineb erinevatele oskustele ja teadmistele ning toimub erinevatel tasanditel. Kirjutamisoskuste komponendid moodustasid järgmised koodid: käekiri, õigekiri, lausestus, sõnavara, kirjalik eneseväljendus, sidusus ja terviklikkus, loovus, vormistus.

Õpetajad (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, Õ5) nimetasid intervjuudes, et loovkirjutamine toetab õpilaste kirjaliku eneseväljenduse arengut ja sellepärast pööravad nad sellele tähelepanu. Kirjalik eneseväljendus sisaldab endas tekstilooma erinevaid osaoskusi (Berninger *et al.*, 2002; Hayes, 2012; Kim & Park, 2019): teksti sisu (mõtted, vastavus teemale), ülesehitus, keeleline esitus (sõnavara, laused, sidusus ja terviklikkus), kirjatehnika (käekiri) ja õigekiri. Nendest osaoskustest nimetasid intervjuueeritavad eraldi keelelisi komponente, käekirja ja õigekirja.

Keelistest komponentidest pööravad õpetajad tähelepanu lausestusele (Õ1, Õ2, Õ4, Õ6) ning lausete sidususele ja terviklikkusele (Õ1, Õ3, Õ6). Teksti sidusust saab määratleda lausete sisulise haakumise ja vormilise sidususe korral (Karlep, 2003).

„Loovkirjutamise puhul pigem see, mis su tekst räägib. Ega mõtteid on ju ka raske hinnata. Võib-olla siin pigem sellist terviklikkust. Et lool oleks ikkagi mingisugune algus, midagi juhtub ja kuidagi see lõpeb. Võib-olla algklassides on veel ka ekstra tähtis, millele pöörame rõhku, on lausestus: üks lause, üks mõte ja kuidas lause algab. Et ei oleks nii, et iga lause

algab: ja siis ja siis. Sidusus ja terviklikkus. Kuidas oskan oma mõtteid väljendada ja kirja panna. (Õ1)

Uuringud on näidanud, et ladus ja kvaliteetne kirjutamine sõltub oskusest valida sobivaid sõnu (Breadmore *et al.*, 2019) ja lisada kirjutusse rohkem detaile (Kim, 2020). Samal arvamusel on üks õpetaja (Õ6), kes pöörab õpetamisel tähelepanu mitmekesise sõnavara kasutamisele. Kolm õpetajat (Õ2, Õ3, Õ4) nimetasid sõnavara küll loovkirjutamise olulise põhjusena (vt loovkirjutamise olulisus), kuid intervjuu hilisema küsimuse vastustest ei ilmnenu, et nad pööravad tundides tähelepanu selle arendamisele.

Transkriptsioonioskustest mainisid õpetajad nii käe- kui õigekirja. Nimetatud oskusi kirjeldavad kirjutamise lihtne mudel (*The simple view of writing*, Gough & Tunmer, 1986) ja oskusliku kirjutamise mudel (*Model of skilled writing*, Hayes, 2012). Kirjatehniliste oskuste kujundamisega loovkirjutamisel tegelevad intervjuueeritavad erinevalt. Näiteks kaks õpetajat (Õ5, Õ6) pööravad sellele alati tähelepanu, üks (Õ4) ainult raamatu vormistamisel (st kirjatöö avaldamisel). Ühe õpetaja (Õ1) sõnul peab käekiri olema loetav, kuid selle oskuse õpetamine pole loovkirjutamise puhul omaette eesmärk.

Uusen (2006) toob välja, et kui tekstiloomet õpetamise algetapil pöörata liiga palju tähelepanu õigekirjale, võib see laste kirjutamise arengut pärssida. Õigekirja tähtsustavad kolm intervjuueeritavat (Õ3, Õ4, Õ6), kahe õpetaja (Õ1, Õ2) jaoks pole õigekiri oluline. Üks nendest (Õ1) parandab õigekirjavead ära, kuid ei kirjuta selle kohta tagasisidet. Tema jaoks on loovkirjutamise protsess ise oluline. Teine õpetaja ütles nii:

„Loovuse tunnis ei paranda üldse kirjavigu, sest kui ma seda punaseks teen, siis tapan loovust ära. Ma tavaliselt parandan üldse harilikuga neid asju, et tuleks mitte nii intensiivne, kui ma üldse parandan.“ (Õ2)

Intervjuudes nimetati (Õ5, Õ6) ka kirjatehnika ja õigekirjaga seotud komponente nagu teksti vormistus, kujundus ja paigutus. Loovkirjutamine nõuab ka loovust (Doyle, 1998; ten Peze *et al.*, 2023) ehk mõtete genereerimist (loovmõtlemist), mida tõi välja üks õpetaja (Õ4). Ta pöörab sellele tähelepanu, julgustades õpilasi loovalt ennast väljendama.

Kokkuvõttes selgus õpetajate intervjuudest, et loovkirjutamine on oluline osa õppeprotsessis ja algklasside õpetajad pühendavad selle harjutamisele regulaarselt aega. Üks intervjuueeritav ütles nii: *„Lastele meeldib, aga meeletult aega võtab“* (Õ2). Sarnased tulemused ilmnisid Austraalias läbiviidud uuringus: õpetajad on motiveeritud loovkirjutamise õpetamiseks, kuid piirangud ilmnisid ajaressuris (Ryan *et al.*, 2021).

Õpetajad näevad loovkirjutamise kaudu võimalust õpilaste kirjaliku tekstilooime arendamiseks, tekstisidusate lausete loomiseks, kirjatehnika viimistlemiseks ja õigekirjaoskuse kujundamiseks. Lisaks areneb õpilaste fantaasia ja loovus. Vaatamata sellele, et loovkirjutamisel ei soovitata parandada kirjavigu (Sánchez & Pinzón, 2019; ten Peze *et al.*, 2023; Uusen, 2006), on kolmel õpetajal esiplaanil ka õigekirjaoskus. Uuringus osalevad õpetajad ei nimetanud kirjutamisoskuste komponendina enesekontrollioskust, mida kirjalik tekstilooime samuti eeldab (Berninger *et al.*, 2002; Breadmore *et al.*, 2019; Karlep, 2003; Kim, 2020).

2. Millised ülesanded ja teemad innustavad õpilasi kirjutama?

Teise uurimisküsimuse andmeid analüüsides kujunes neli kategooriat: õpilaste suhtumine loovkirjutamisse, julgustamine ja motiveerimine, tekstiliigid ja ülesanded, teemad, mis innustavad kirjutama.

Õpilaste suhtumine loovkirjutamisse. Hollandis läbiviidud uuringud on leidnud, et õpilased suhtuvad loovkirjutamise tundidesse positiivselt (ten Peze *et al.*, 2023). Käesolevas uuringus osalenud neli õpetajat (Õ1, Õ2, Õ4, Õ6) töid samuti välja, et õpilastele meeldib kirjutada.

„Lastele meeldib kirjutada, midagi luua. Võib-olla see on tulnud juba lasteaiast, võib-olla oleme kuidagi algklassides midagi teinud, neile meeldib. /.../ Ei ole kordagi, et keegi ei taha kirjutada.“ (Õ6)

Õpilaste positiivne suhtumine oleneb ka kirjutamisülesande liigist ja vajalike osaoskuste tasemest. Kaks õpetajat nimetasid õpilaste negatiivseid motivatsiooni mõjutajaid, milleks on tekstiliik (Õ5: *luuletust ei meeldi kirjutada*) ja kirjatehnilised raskused (Õ3: *kui kirjatähed on rasked, siis kirjutamine võtab motivatsiooni maha*).

Õpilaste julgustamine ja motiveerimine. Loovkirjutamine nõuab loovust ja kujutlusvõimet (Doyle, 1998) ning ergutab ideede voolavust ja originaalsust (ten Peze *et al.*, 2023). Üheks põhjuseks, miks laps ei väljendu loovalt, on Eysencki (1995), Kallase (2015) ja Kidroni (1999) arvates madal motivatsioon ja ebaõnnestumise hirm. Paljudest uuringutest selgus, et loovat kirjutamist toetab turvaline ja pingevaba keskkond ning motivatsioon ei pea sõltuma hinnetest (Bruning & Horn, 2000; Sánchez & Pinzón, 2019; ten Peze, *et al.*, 2023). Samasugune suhtumine ilmnes ka mitme intervjueeritava vastustest. Õpetajate sõnul julgustab ja motiveerib õpilasi see, et ei pea muretsema õigekirja (Õ2) ja tulemuse (Õ1, Õ2) pärast. Ärevuse vältimiseks rõhutavad kaks õpetajat (Õ1, Õ2) õpilastele, et pole õiget või valet vastust.

„Võib-olla see on see koht, kus öelda, et pole valesid vastuseid. Ei ole nii, et pead just sellest kirjutama või tollest. Kõik su mõtted on okei.“ (Õ1)

Õpilaste julgustamiseks ja motivatsiooni tekitamiseks on õpetajad kasutanud veel järgmiseid võtteid: hindamisest loobumine (Õ1, Õ2), lugemishuvi tekitamine (Õ6) ja teistega enda töö jagamise võimalused (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, Õ6). Ühe õpetaja (Õ4) sõnul on oluline leida iga õpilase jaoks individuaalsed nipid.

„Äkki motiveerib see, et me juba esimeses klassis oleme rõhku pööranud klassivälisele lugemisele, et tekitada seda lugemishuvi. Võib-olla kõik see, et oleme rääkinud alati kirjanikest juurde, otsime mingeid fakte, et natuke huvitavam oleks.“ (Õ6)

Õpilaste motiveerimiseks soovitab Krull (2018) tunnustada õpilaste saavutusi. Selleks kiidab üks õpetaja (Õ1) alati kõiki õpilasi. Teise õpetaja (Õ6) sõnul motiveerib õpilast parima töö valimine ja tagasiside andmine teisele. Mitmed õpetajad (Õ2, Õ3, Õ4, Õ6) ütlesid, et õpilastele meeldib esineda ja nad tahavad enda jutte ette lugeda. Lerkkanen (2007) nimetab seda nautimiseks ja kirjutamisprotsessi viimaseks etapiks.

„Loeme jutud ette klassi ees. Lapsed, kes ei taha alguses lugeda, siis õpetaja loeb. Võib ka nii teha, õpetaja võtab kõik vihikud ja hakkab järjest lugema. Keegi ei tea, kelle jutu sa loed. Aga tema on uhke, sest tema jutu loeti.“ (Õ4)

Tekstiliigid ja ülesanded. Küsimuse „Milliseid ülesandeid kasutate loovkirjutamise oskuse arendamiseks?“ juures nimetasid õpetajad nii tekstiliike kui ka kirjutamise ülesandeid. Vastustest selgus, et nende valikul lähtuvad õpetajad eesti keele ainekavast.

Loovkirjutamise harjutamiseks kasutavad intervjuueritavad vabajuttu (Õ1, Õ2, Õ3, Õ5, Õ6), fantaasiajuttu (Õ1, Õ2, Õ3, Õ6), luuletust (Õ5, Õ6), koomiksit (Õ6) ning kirja kirjutamist (Õ1). Teemaatilistest loovjuttudest nimetasid õpetajad kirjutamist tähtpäevadest (Õ2, Õ3), loomadest (Õ1, Õ2, Õ3, Õ6) ja emast, isast (Õ2, Õ6) ning aastaegadest (Õ1, Õ2, Õ3, Õ6).

„Mingi vanasõna või mõte, sellest välja tuleb mingi vabajutt, fantaasiajutt. Kuhugile mõte nagu läheb, ei ole kindla raamiga./.../ Jõuluajast lugu. Kirjutame erinevatel tähtpäevadel, jutud isast, emast, aastaajast, loomast.“ (Õ2)

Selleks, et arendada õpilastel kirjutamisoskust ja loovat mõtlemist, pakuvad õpetajad õpilastele erinevaid ülesandeid. Intervjuudest selgus, et kõige levinum ülesanne on teksti lõpu kirjutamine. Seda kasutavad tundides kõik õpetajad, nendest kaks (Õ3, Õ4) kasutab ka teksti alguse kirjutamist. Ühe õpetaja (Õ1) sõnul tulenevad loovtöö variandid loetud jutust:

„Kui me loeme lugemikust teksti, nt rasvakriitide mässust, siis me kirjutasime vastust, et kuidas sa vastaksid rasvakriitidele, kes mässavad.“ (Õ1)

Jutte kirjutatakse pildi (Õ3, Õ4, Õ5, Õ6) ja pildiseeria järgi (Õ2, Õ4, Õ6) ning koostatakse etteantud sõnadest (Õ2, Õ5). Kaks õpetajat (Õ4, Õ6) võimaldavad õpilastel teha

koostööd. Nendest üks õpetaja (Õ4) koostab aheljutte rühmades, teine (Õ6) teeb kahekõnet paarides.

Lerikkaneni (2007) hinnangul tuleb loovkirjutamist harjutada erinevate tekstiliikide ja ülesannete abil. Ka uuringud kinnitavad, et uudsete, mitmekesiste ja põnevate ülesannete kasutamine soodustab loovkirjutamist (Beghetto & Kaufman, 2014; Davies *et al.*, 2013, viidatud ten Peze *et al.*, 2023; Sánchez & Pinzón, 2019). Seega intervjueeritud õpetajate poolt nimetatud erinevad tekstiliigid ja mitmekesised ülesanded toetavad loovkirjutamise arendamist.

Teemad, mis innustavad kirjutama. Intervjueeritud õpetajad ei osanud nimetada kindlaid teemasid, mis innustavad õpilasi kirjutama. Õpetajad (Õ1, Õ2, Õ3, Õ5, Õ6) eelistavad kasutada teemasid õppematerjalidest. Lerikkanen (2007) ja Keen (2020) töid välja, et elulähedased ja loomingulised ülesanded innustavad kirjutama. Ühe intervjueeritava (Õ5) arvates innustavad õpilasi õudusjutud ja arvutimängud. Teise õpetaja (Õ6) sõnul peab olema kõik mänguline. Üks õpetaja (Õ4) tõi välja, et kui hästi ette valmistada, siis kõik teemad lähevad hästi.

Kahe õpetaja (Õ4, Õ6) kogemus näitas, et õpilastele meeldib raamatuid teha, näiteks enda kohta või isadepäevaks.

„Endast saab kirjutada. Et näiteks, mida on tundnud minu juuksed, mida on tundnud minu käed, mida on tundnud minu varbad, mida on näinud minu silmad, mida on maitsnud minu suu. Seal saab raamatu kohe kokku, paned leheküljed sinna vahele, tuleb raamat.“ (Õ4)

Kokkuvõttena saab öelda, et õpetajate hinnangul suhtuvad õpilased loovkirjutamisse positiivselt. Õpetajad loovad pingevaba õpikeskkonna, julgustavad ja motiveerivad õpilasi kirjutama ja ennast loominguliselt väljendama. Selleks kasutavad nad erinevaid tekstiliike ja loovaid ülesandeid, mis arendavad õpilaste kirjutamisoskust, keskenduvad tekstiloome protsessile ning suurendavad õpilaste huvi kirjutamise vastu.

3. Kuidas õpetajad kohandavad loovkirjutamise õpetamist, et toetada üldist tuge vajavaid õpilasi?

Intervjuudest selgus, et üldist tuge vajavate õpilaste arv klassides on 5-8 õpilast, mis on kuue klassi õpilastest keskmiselt 29,25%. Selleks, et kõik õpilased saaksid loovkirjutamisel edu saavutada, peavad õpetajad neid toetama loovkirjutamise protsessis ja kohandama õpet vastavalt õpilaste vajadustele. Selle uurimisküsimuse vastused jagunesid kolme kategooriasse: meetodid ja kohandused, õpetajate edusammud ning õpetajate väljakutsed.

Meetodid ja kohandused moodustasid alakategooriad: õpetaja osalus ja individuaalne abi, pidepunktid, kohandatud ülesanded, sobivate teemade valik.

Kirjutamisoskuse arendamine vajab tõhusat õpetamist. Üldist tuge vajavate õpilaste esmane toetaja on õpetaja, kelle ülesanne on kohandada õpet õpilase individuaalsete võimete järgi ja luua selleks vajalikud tingimused. Erinevate uuringute tulemustest selgus, et õpetaja juhendamine (Koster *et al.*, 2015; Mason *et al.*, 2011; ten Peze, *et al.*, 2023) ning õpilaste toetamine ja asjakohase õppe võimaldamine (Badger & White, 2000; Ryan *et al.*, 2021; Sánchez & Pinzón, 2019) arendab oluliselt õpilaste kirjutamisoskust. Seda kinnitavad ka käesoleva uuringu tulemused. Kõikide intervjueeritud õpetajate sõnul toetab õpilasi koostegevus õpetajaga, kes suunab õpilasi soovitude, korralduste ja küsimustega.

Samuti kasutavad õpetajad koostegevust (Õ1, Õ2, Õ3), toovad näiteid (Õ2, Õ3), parandavad õpilaste mustandeid (Õ5, Õ6), motiveerivad õpilasi, pakkudes neile huvitavaid ülesandeid (Õ4) ja väljakutseid (Õ6) ning kaasates töösse arvutimängude tegelasi (Õ5).

„Mulle tundub, et need lapsed, kes ikkagi vajavad palju tuge, nende jaoks on loovkirjutamine väga raske. See on mitmel tasandil raske. Need õpilased ikkagi väga palju abi vajavad. Tal on kõik raske: ta ei saa lauseid moodustada, ta ei saa kirjutada veel hästi, ta ei suuda veel abstraktselt mõelda, et mida ta siis üldse kirjutab. Nende jutud on ikkagi suuresti ongi sellised koostööjutud, et õpetaja palju toetab.“ (Õ1)

Õpetajate sõnul on oluline individuaalne lähenemine. Üks õpetaja (Õ1) tõi välja, et käitumisraskustega last toetab see, kui ta istub tema kõrval. Kolmel õpetajal (Õ1, Õ3, Õ5) on tunnis abiõpetaja, kes toetab ja juhendab üldist tuge vajavaid õpilasi individuaalselt. Samad õpetajad teevad koostööd ka eripedagoogiga, kuid nendest ainult ühe õpetaja (Õ5) sõnul teevad õpilased loovkirjutamise ülesandeid õpiabitunnis.

Intervjuudest ilmnes, et õpilased vajavad rohkem abi planeerimise etapis. Karlep (2003) soovib õpilaste abistamiseks kasutada tugisõnu ja -sõnaühendeid, mis aitavad genereerida ideid ja korrastada mõtteid. Intervjueeritud õpetajad kasutavad pidepunktidenäidet jututäringuid (Õ1, Õ4), mõistekaarte (Õ2, Õ5) ja tugisõnu (Õ4, Õ5).

„Neid lapsi minu meelest toetavad sellised jututäringud, et sa veeretad endale tegelase, veeretad endale asukoha ja siis hakkad sealt. Saad endale sellise pidepunkti, sest täiesti tühja koha pealt võib-olla on raske.“ (Õ1)

„Mõistekaart toetava materjalina töötab väga hästi.“ (Õ2)

Üldist tuge vajavate õpilaste toetamiseks kasutavad õpetajad kohandatud ülesandeid, näiteks: lünkadega jutuke (Õ2), õpetaja alustatud jutu jätkamine (Õ2), kirjutamine näidise järgi (Õ5). Neid abistavaid võtteid soovib kasutada ka Karlep (2003). Üks õpetaja (Õ4) tõi välja, et tema õpilased teevad oma võimete kohaselt. Samuti saavad õpilased kirjutada

lühemaid jutte (Õ4, Õ5). Üks intervjuueritav õpetaja (Õ1) annab õpilastele mõtlemiseks lisa-aega, et vältida stressi. Lühikese teksti kirjutamine ja ärevuse vältimine on kirjutamise motivatsiooni arendavad tegurid (Bruning & Horn, 2000).

„Nemad teevad täpselt oma võimete kohaselt. Ja rõõmus on, kui nad teevad, siis nad tegelikult on väga tublid. /.../ Teeb väiksema jutu. See on tema tase.“ (Õ4)

Ühe õpetaja (Õ6) sõnul saavad õpilased jutu väljamõtlemisega hästi hakkama, probleeme on kirjutamisega (õigekiri, sõnade järjekord, sõnade kordused jne). Tema lubab vastata vahetevahel suuliselt, sest siis tuleb õpilastel palju mõtteid. Teise õpetaja (Õ4) jaoks on oluline sobivate teemade valik. Tema sõnul peavad ülesanded olema elulised, sest oma elust oskab õpilane kirjutada. Elulisi ülesandeid soovitavad ka Lerkkanen (2007) ja Keen (2020).

Edusammud. Õpetajate vastustest selgus, et õpilasi väga toetab suuline eeltöö: arutelu ja mõtete jagamine paarides, rühmades või terve klassiga (Õ1, Õ3), suuline läbitegemine ja seejärel kirjutamine (Õ2, Õ4, Õ6). Uibu ja Voltein (2010) toovad samuti välja, et planeerimine ja kaaslastega arutamine on oluline osa kirjutamisprotsessist.

„On läinud siis hästi, kui me oleme rääkinud või keegi on saanud öelda mingeid enda mõtteid või teemasid. Kui eeltöö on tehtud, siis on lihtsam.“ (Õ3)

Õpilasi toetab ka kirjutamine rühmas (Õ4), kus jutuke valmib õpilaste koostöö tulemusena. Veel nimetati loovkirjutamise edusammudena järgmisi võtteid: sõnade etteandmine (Õ2, Õ4), mõistekaardi koostamine (Õ2) ja õpilaste huvidega arvestamine (Õ5).

Väljakutsed. Intervjuudest ilmnus, et kahe õpetaja (Õ1, Õ3) hinnangul puuduvad neil loovtööde kirjutamise õpetamisel väljakutsed, nad saavad hästi hakkama. Ühel õpetajal (Õ2) on neid palju, kuid seejuures konkreetse väljakutsena nimetas ta ainult muukeelsete õpilaste õpetamist. Ühe õpetaja (Õ5) väljakutse on luuletuse kirjutama õpetamine. Tema sõnul on see tekstiliik õpilaste jaoks väga keeruline. Muude väljakutsetena nimetati tööde parandamist (Õ6) ja osaoskuste õppe vajadust (Õ4).

„Tööde parandamine on väljakutse. Ma saan veada ära parandada, aga ma ei saa jutu parandada. Mõnikord läheb töö metsa, aga see on ka loomulik. Pean neid julgustama.“ (Õ6)

„Väljakutse on see, et esimese klassi uuesti saad. Et kõik algusest jälle hakata pihta.“ (Õ4)

Kokkuvõttena saab öelda, et intervjuueritavad õpetajad peavad vajalikuks kohandada õpet vastavalt õpilaste võimetele. Uuringud viitavad sellele, et õpetajapoolne juhendamine ja toetamine parandab oluliselt õpilaste kirjutamisoskust (Koster *et al.*, 2015; Mason *et al.*, 2011; ten Peze, *et al.*, 2023). Käesolevas uuringus selgus, et õpetajad diferentseerivad õpet,

kasutades mitmesuguseid meetodeid ja kohandusi. Oluline on leida õpilasele sobiv tugi lähtuvalt tema vajadustest. Võimalusel teevad õpetajad koostööd abiõpetajatega, et tagada kvaliteetne õpetamine kõigile õpilastele. Samuti toetavad nad paaris- ja rühmatöid, mis võimaldavad õpilastel üheskoos teistega õppida. Seega on intervjueeritavad õpetajad teadlikud õpilaste toetamise võimaluste mitmekesisusest. Kuigi riigikontrolli (2020) auditist tuli välja, et õpetajad hindavad oma oskusi ja teadmisi tuge vajavate laste õpetamisel väheseks.

4. Kuidas hindavad õpetajad enda toimetulekut üldist tuge vajavate õpilastele loovkirjutamise õpetamisel?

Selle küsimuse vastused jagunesid kolmeks kategooriaks: enesehinnang, teadmiste täiendamine ja toetuse vajadus.

Enesehinnang. Õpetajate kirjutamisalased teadmised ja oskused on väga olulised. Inglismaal läbiviidud uuring (Dockrell *et al.*, 2016) on näidanud, et õpetajad on hästi koolitatud ja oskavad kirjutamist õpetada. Austraalias ja Hollandis läbiviidud uuringute tulemused on vastuolulised: õpetajate sõnul ei ole nende ettevalmistus piisav. Käesolevas uuringus osalejatest ütlesid ainult kaks õpetajat (Õ2, Õ5), et on saanud loovkirjutamise teadmisi ülikoolist. Kolm õpetajat (Õ1, Õ3, Õ4) tõid välja, et ei ole saanud head metoodikat.

Õpetajate hinnangul oskavad nad õpetada loovkirjutamist hästi (Õ2, Õ4), üle keskmise (Õ6) ja keskmiselt (Õ3). Kahe õpetaja (Õ1, Õ5) sõnul on neil arenguruumi, nendest üks (Õ5) arvas, et võiks olla ise loovam.

„Ma arvan, et ma oskan üle keskmiselt. Aga ma võin osata, aga kui ikkagi mõni laps loeb vähe või ta ei saa alati tekstist aru, tal on teksti mõistmisega probleeme. Tunni pikkus ka ju limiteerib. Kui ta ise või kodu ei aita sõnavara rikastamisega, mis on hästi oluline, siis noh, minu käed jäävad lühikeseks. Ma võin ju väga palju teha ja suunata, aga kui palju laps suudab vastu võtta? Ja see ei tähenda, et ta on laisk, võib-olla tal ongi selline piiratud sõnavara.“ (Õ6)

Üks õpetaja (Õ3) tunnistas, et ta tegeleb vähe loovkirjutamisega, sest talle see koolis ei meeldinud ja ilmselt peegeldab ta õpilastele ka seda.

Teadmiste täiendamine. On positiivne, et kõik intervjueeritud õpetajad teevad koostööd kolleegidega: arutlevad, planeerivad tunde, jagavad mõtteid, vahetavad kogemusi ja muljeid. Ka uuringutes tõdetakse, et kirjutama õpetamisel on oluline õpetajate omavaheline koostöö (Mason *et al.*, 2011; ten Peze, *et al.*, 2023). Loovkirjutamise õpetamisega seotud teadmiste täiendamiseks on õpetajad kasutanud järgmisi viise: isiklikud kogemused ja katseeksituse meetod (Õ1, Õ4); infootsing internetist, eesmärgiga õpilasi veel paremini kaasata ja

toetada (Õ5, Õ6); osalemine loovkirjutamise koolitustel (Õ2, Õ6). Seejuures oli ka teistsuguseid arvamusi: ühe õpetaja (Õ4) sõnul ei tehta sel teemal koolitusi; üks õpetaja (Õ1) ei tunne vajadust lisalugemiseks.

„Kõik see, mis ma sellest tean, on tegelikult nagu katse-eksituse meetodil teada saadud, et mis sobib ja töötab. /.../ Ma arvan, et kirjandust lugema sellel teemal praegu ei hakkaks.“ (Õ1)

Toetuse vajadus. Selleks, et paremini toetada üldist tuge vajavate õpilasi loovkirjutamise tunnis, vajavad intervjueeritud õpetajad rohkem eesti keele tunde (Õ2), uusi mõtteid (Õ4, Õ6) ja koolitusi (Õ1, Õ5). Nendest kaks õpetajat (Õ1, Õ6) ütlesid, et nad ei vaja lisatuge.

„Rohkem eesti keele tunde vaja, siis on aega kirjutada. Sa pead palju muud ka õpetama. Varem haarasid lapsed paremini asju. Aga nüüd nad ei saa neid keele teemasidki selgeks ja tekstist ei saa aru ja lugeda nad ei armasta. Jääbki sõnavara taha ja ei oska seda lauset teha. Mis loovusest me räägime, kui ta ei saa eestikeelset lauset teha.“ (Õ2)

Kokkuvõttena saab öelda, et õpetajad hindavad oma oskusi ja teadmisi positiivselt ning suurem osa nendest tunneb end loovkirjutamise õpetamisel kindlalt. Nad täiendavad enda teadmisi, otsivad inspireerivaid mõtteid ja teevad koostööd teiste õpetajatega, et leida uusi viise, kuidas loovkirjutamise tunnis õpilasi paremini toetada.

Käesoleva magistr töö eesmärk oli selgitada välja, millele keskenduvad õpetajad loovkirjutamise õpetamisel ja kuidas nad toetavad algklassides üldist tuge vajavaid õpilasi loovkirjutamise protsessis. Saadud uuringu tulemustest võib järeldada, et õpetajad peavad loovkirjutamist oluliseks osaks õppeprotsessis ja pühendavad sellele aega. See mitmekesisust õppetööd, annab õpilastele võimalust arendada kirjaliku tekstiloomise oskusi ja väljendada oma mõtteid loovalt.

Õpetajad on märganud, et õpilased suhtuvad loovkirjutamisse positiivselt, sest nad julgustavad ja motiveerivad õpilasi kirjutama ning kasutavad selleks erinevaid ja loovaid ülesandeid. Üldist tuge vajavate õpilaste kaasamiseks ja toetamiseks kasutavad õpetajad mitmesuguseid meetodeid, võtteid ja kohandusi, mis tuginevad erinevate autorite soovitudele. Positiivsena saab välja tuua, et intervjueeritavad õpetajad on teadlikud õpilaste toetamise võimaluste mitmekesisusest.

Õpetajad hindavad oma oskusi ja teadmisi loovkirjutamise õpetamisel positiivselt. Nad toetuvad paljuski oma kogemusele ja täiendavad enda teadmisi, otsides uusi mõtteid ja tehes koostööd teiste õpetajatega. Seega võib arvata, et õpetajad saavad hakkama loovkirjutamise õpetamisega ja õpilaste toetamisega. Sellest rääkis üks intervjueeritav (Õ4)

nii: „*Kõik lapsed saab panna kirjutama. Tegelikult saab. Pead juuksed õigetpidi kammima, mõistus peab õigesti jooksuma.*“

Käesoleval uuringul esinesid ka piirangud. Üheks piiranguks võib lugeda väikese valimi kasutamist, mistõttu ei saa tulemuste põhjal teha üldistusi loovkirjutamise õpetamise kohta. Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et saadud andmed on subjektiivsed ja peegeldavad õpetajate kogemusi. Need ei pruugi täielikult kajastada õpetajate tegelikke teadmisi. Näiteks tulemustest võib järeldada, et õpetajad hindavad oma oskusi ja teadmisi loovkirjutamise õpetamisel üsna heaks, kuid nende teadmised ei pruugi olla siiski põhjalikud, sest ainult kaks õpetajat tõid välja, et on saanud neid ülikoolist. Seega oleks järgnevates uuringutes mõistlik kasutada küsimustikke, et koguda suurema hulga vastuseid, mis suurendavad tulemuste täpsust ja üldistatavust, tagavad andmete sisukamat analüüsimist ning parandavad uurimistöö usaldusväärsust.

Kogutud andmete usaldusväärsust võib mõjutada intervjuueerija kogemuse puudumine. Andmete analüüsimise käigus tuli välja, et oleks võinud kasutada mingit skaalat õpetajate hinnangute mõõtmiseks, et saada täpsem ülevaade õpetajate arvamustest. Samuti oleks võinud intervjuude käigus küsida rohkem täpsustavaid küsimusi, et saada põhjalikumaid ja täpsemaid vastuseid.

Käesolev magistritöö annab esmase ülevaate loovkirjutamise õpetamisest algklassides, üldist tuge vajavate õpilaste toetamisest ja õpetaja toimetulekust. Tulevikus võib korraldada täiendavaid uuringuid, pidades silmas käesoleva uurimistöö tulemusi. Edasistes uuringutes tasuks põhjalikumalt uurida erinevaid õpetamisviise ja meetodeid, et teada saada nende efektiivsust ja mõju õpilaste kirjutamisoskuse arengule, eneseväljendusoskusele, loovusele ja enesehinnangule. Samuti võiks uurida õpetajate arvamusi, kes õpetavad teise ja kolmanda kooliastme õpilasi, et võrrelda loovkirjutamise õpetamist ja õpilaste toetamist erinevas vanuses.

Tänuõnad

Tänan magistritöö juhendajat Kaja Pastarust pühendumuse, kaasa mõtlemise, nõuannete ja toetava juhendamise eest. Tänan kõiki õpetajaid, kes olid nõus osalema intervjuudes. Tänan oma kolleege ja lähedasi toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

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

Irina Lužetskaja

/allkirjastatud digitaalselt/

19. mai 2024

Kasutatud kirjandus

- Badger, R., & White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 39-56. <https://doi:10.1177/002221940203500104>
- Breadmore, H. L., Carroll, J. M., Cunningham, A. J., Kwok R. KW, Vardy, E. J. (2019). *Literacy Development: Evidence Review*. Külastatud 27.03.2024, https://www.researchgate.net/publication/334573530_Literacy_Development_Evidence_Review
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1207/S15326985EP3501_4
- Cheng, S., Coghill, D., & Zendarski, N. (2022). A rapid systematic review of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and high order writing: Current findings and implications for intervention. *Research in Developmental Disabilities*, 123. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.ridd.2022.104180>
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(3), 409–434. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s11145-015-9605-9>
- Doyle, C. L. (1998). The Writer Tells: The Creative Process in the Writing of Literary Fiction. *Creativity Research Journal*, 11(1), 29. https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1207/s15326934crj1101_4
- Ehala, M. (2000). *Kirjutamise kunst*. Tallinn: Künnamees.
- Eysenck, H.J. (1995). Creativity as a Product of Intelligence and Personality. In: Saklofske, D.H., Zeidner, M. (eds) *International Handbook of Personality and Intelligence. Perspectives on Individual Differences*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_12
- Flower, L, Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication Vol. 32, No. 4 (Dec., 1981), pp. 365-387*. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1037/a0029185>
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing Characteristics of Students with Learning Disabilities and Typically Achieving Peers: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199–218. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/0014402916664070>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Hacker, D. J. (2018). A Metacognitive Model of Writing: An Update From a Developmental Perspective. *Educational Psychologist*, 53(4), 220-237. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/00461520.2018.1480373>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/0741088312451260>
- Hint, H., Jürine, A. (2021). Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloome oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 9(1), 2021, 243–273
<https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.10>
- Kadajas, H-M. (2005). *Õppima õppimine ja õppima õpetamine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Kallas, E. (2015). *Loovustehnikad. 99 viisi ideede leidmiseks*. Tartu: Ecoprint AS.
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
Külastatud aadressil: <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Keen, J. (2017). Teaching the writing process. *Changing English*, 24:4, 372-385.
<https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1359493>
- Keen, J. (2020). Writing revision: evidence for learning. *Changing English*, 27(2), 121-136.
<https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1653169>
- Kidron, A. (1999). Loovuse avaldumisviis. *Haridus*, 3, 47-48.
- Kidron, A. (2010). *Kirjutaja käsiraamat*. Tallinn: Kirjastus Mondo.
- Kim, Y. S. G. (2020). Structural relations of language and cognitive skills, and topic knowledge to written composition: A test of the direct and indirect effects model of

- writing. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 910-932.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12330>
- Kim, Y.-S. G., & Park, S. (2019). Unpacking pathways using the Direct and Indirect Effects Model of Writing (DIEW) and the contributions of higher order cognitive skills to writing. *Reading and Writing*, 32, 1319–1343. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9913-y>
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong P. F., & van den Bergh H. (2015). Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutsestandart. *Õpetaja, tase 7*. (2020). Külastatud
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Lang, M. (1999). *Loovkirjutamine saksa keele õpetamisel võõrkeelena erilise rõhuasetusega kirjanduslikel tekstidel kui kirjutamisimpulssidel*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Lerikkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastu OÜ
- Leola, P. (2012). *Loovkirjutamine mina-pildi kujundamise abivahendina*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/29973>
- Limpo, T., Alves, R. A., & Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: development of planning and revising and their contribution to writing quality. *The British journal of educational psychology*, 84 (Pt 2), 177–193.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12020>
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Külastatud 10.01.2024,
https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd_opetaja_pedagoogiliste_teadmiste_pilootuuringu_eeesti_raport_002.pdf
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory into Practice*, 50
- Olev, A., Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, Vol. 10, No. 3, pp. 409–421
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I*, 01.09.2023. Külastatud 24.10.2023
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111032023076>

- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 11.03.2023. Külastatud 02.09.2023, <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005>
- Raja, H. (2010). *Põhikooli II kooliastme õpilaste kirjalik väljendusoskus*. Magistritöö. Külastatud aadressil: <https://dspace.ut.ee/handle/10062/15255>
- Ralli, A. M., Dimakos, I. C., Dockrell, J. E., & Papoulidi, A. (2022). Teacher practices for teaching writing in Greek primary schools. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1–28. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s11145-022-10258-6>
- Riigikontrolli aruanne Riigikogule. (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus*. Külastatud 07.04.2024 <https://www.riigikontroll.ee/Kontaktid/T%C3%B6%C3%B6tjad/T%C3%B6%C3%B6taja/tabid/215/Audit/2516/WorkerId/12/language/et-EE/Default.aspx>
- Ryan, M., Khosronejad, M., Barton, G., Kervin, L., & Myhill, D. (2021). A reflexive approach to teaching writing: Enablements and constraints in primary school classrooms. *Written Communication*, 38(3), 417-446. <https://doi.org/10.1177/07410883211005558>
- Sánchez, L. F., & Pinzón M. M. L. (2019). The Effect of the Process-Based Approach on the Writing Skills of Bilingual Elementary Students. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 12(1). <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.5294/lacil.2019.12.1.4>
- Segundo-Marcos, R., Merchán Carrillo, A., López Fernández, V., & Daza González, M. T. (2024). Creative thinking skills and executive functions in preadolescent children. *Creativity Research Journal*. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/10400419.2024.2312345>
- ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & van Weijen, D. (2023). Instruction in creative and argumentative writing: transfer and crossover effects on writing process and text quality. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 1–43. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s11251-023-09647-3>
- Uibu, K., & Voltein, E. (2010). Eesti keel. Raamatus E. Kikas (toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 221-224). Tartu: Educo.
- Uusen, A. (2006). *Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest*. Tartu: Atlex.
- Vares, H. (2002). *Loovkirjutamine keskastme eesti keele tunnis*. Publitseerimata diplomitöö. Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Õunapuu, L. (2012). Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Tutvustan magistritöö teemat ja eesmärki, räägin konfidentsiaalsusest, küsin nõusolekut ja luba salvestamiseks.

Taustainfo õpetajalt:

Vanus:

Sugu:

Omandatud eriala:

Pedagoogiline tööstaaž:

Klass:

Õpilaste arv klassis:

Üldist tuge vajavate õpilaste arv klassis:

Oskuste kujundamine loovkirjutamise õpetamisel

1. Kas peate loovkirjutamist oluliseks osaks õppeprotsessis? Miks?
2. Kui tihti rakendate loovkirjutamist? (Kui palju aega sellele pühendatakse?)
3. Milliste kirjutamisoskuse komponentidele pöörate rohkem tähelepanu loovkirjutamisel?

Loovkirjutamise ülesanded ja teemad

1. Kuidas soodustate positiivset suhtumist loovkirjutamisse ning julgustate ja motiveerite õpilasi?
2. Milliseid ülesandeid kasutate loovkirjutamise oskuse arendamiseks?
3. Millised teemad innustavad õpilasi kirjutama? (Kas on mõni konkreetne teema või lähenemine, mis on eriti edukalt toetanud õpilaste loovkirjutamise oskusi?)

Kohandatud õpe

1. Milliseid meetodeid või kohandusi kasutate, et toetada üldist tuge vajavate õpilaste loovkirjutamise oskusi?
2. Millised on Teie edusammud üldist tuge vajavate õpilaste loovkirjutamise juhendamisel?

3. Millised on olnud Teie väljakutsed seoses üldist tuge vajavate õpilaste loovkirjutamise õpetamisega?

Õpetaja toimetulek

1. Kuidas hindate enda toimetulekut üldist tuge vajavate õpilastele loovkirjutamise õpetamisel?
2. Kuidas te täiendate enda teadmisi loovkirjutamise õpetamisel? Kas jagate kogemusi teiste õpetajatega?
3. Millist tuge vajate, et paremini toetada üldist tuge vajavate õpilasi loovkirjutamise tunnis? Milliseid koostöövõimalusi on Teie koolis?

Intervjuu lõpetamine

Mida sooviksite veel lisada selle teemaga seoses, mille kohta ma ei küsinud?

Täna, Teie vastused on selle teema uurimisel väga olulised.

Lisa 2. Ülevaade moodustunud kategooriatest ja koodidest

Uurimisküsimus 1. Milliste oskuste kujundamisele pööravad õpetajad rohkem tähelepanu loovkirjutamise õpetamisel?

Kategooria	Alakategooria	Kood
1. Kas peate loovkirjutamist oluliseks osaks õppeprotsessis? Miks?		
Loovkirjutamine kui oluline osa õppeprotsessis		oluline
Loovkirjutamise eesmärgid (olulisuse põhjused)		fantaasia arendamine
		üldine eneseväljendus
		sõnavara
		kirjutamisoskus
		keskendumine
		mõtlemine
2. Kui tihti rakendate loovkirjutamist?		
Suulise tekstiloomes oskused	1.klass	esimene poolaasta: suuliselt
		suuliselt
Kirjutamise sagedus	1.klass	teine poolaasta: alla korra kuus
		ei tee
	2. klass	alla korra kuus
		1 kord kuus
		1-2 korda kuus
	3.klass	alla korra kuus
		1 kord kuus
		2-3 korda kuus
	1-3.kl	2 korda nädalas
Kui palju aega sellele pühendatakse?		
Aeg ja kirjutamise etapid	planeerimine + tõlgendamine	2 tundi
		3 tundi
	tõlgendamine	1 tund
	läbivaatamine	töö analüüs
	üldõpetus	terve päev
	töö avaldamine	enda jutu ettelugemine
		teiste õpilaste jutu lugemine
	ei oska aega öelda	ei oska öelda
3. Milliste kirjutamisoskuse komponendile pöörate rohkem tähelepanu loovkirjutamisel?		
Kirjutamisoskuse komponendid		käekiri
		õigekiri <ul style="list-style-type: none"> • õigekiri pole esialgu oluline (protsess ise on oluline)

		<ul style="list-style-type: none"> tähtsustab õigekirja
		lausestus
		sõnavara
		kirjalik eneseväljendus
		sidusus ja terviklikkus
		loovus
		vormistus

Uurimisküsimus 2. Millised ülesanded ja teemad innustavad õpilasi kirjutama?

Kategooria	Alakategooria	Kood
1. Kuidas soodustate positiivset suhtumist loovkirjutamisse ning julgustate ja motiveerite õpilasi?		
Õpilaste suhtumine loovkirjutamisse		meeldib kirjutada
		oleneb tööst <ul style="list-style-type: none"> kirjatehnilised raskused mõjutavad tekstiliik mõjutab
Julgustamine ja motiveerimine	hindamisest loobumine	ei pea muretsema kirjavigade pärast
		ei pea muretsema tulemuse pärast
		pole hindamist
		pole valesid vastuseid
	individuaalsed nipid	individuaalsed nipid
	lugemishuvi tekitamine	lugemishuvi tekitamine
	teistega jagamise võimalus	positiivse tagasiside andmine <ul style="list-style-type: none"> õpetaja klassikaaslased
		enda jutu ette lugemine
2. Milliseid ülesandeid kasutate loovkirjutamise oskuse arendamiseks?		
Tekstiliigid	vabajutt	vabajutt
	fantaasiajutt	fantaasiajutt
	kiri	kirja kirjutamine
	luuletus	luuletus
	koomiks	koomiks
	temaatilised loovjutud	aastaajast kirjutamine
		tähtpäevadest kirjutamine
		loomast kirjutamine
		emast ja isast kirjutamine
Ülesanded		loetud jutust tulenevad loovtöö variandid
		teksti alguse või lõpu kirjutamine
		teksti lõpu kirjutamine
		sõnadest jutu koostamine
		pildiseeria järgi
		pildi järgi
		aheljutt

		kahekõne
3. Millised teemad innustavad õpilasi kirjutama?		
Teemad, mis innustavad kirjutama		konkreetset teemat ei ole
		õppematerjalidest teemad
		raamatu koostamine
		õudusjutud, arvutimängud

Uurimisküsimus 3. Kuidas õpetajad kohandavad loovkirjutamise õpetamist, et toetada üldist tuge vajavaid õpilasi?

Kategooria	Alakategooria	Kood
1. Milliseid meetodeid või kohandusi kasutate, et toetada üldist tuge vajavate õpilaste loovkirjutamise oskusi?		
Meetodid ja kohandused	õpetaja osalus ja individuaalne abi	õpetaja ja õpilase koostegevus
		suunavad korraldused ja küsimused
		näidete toomine
		mustandi parandamine
		motiveerimine
		abiõpetaja
		õpiabi tund
		kõrval istumine
	pidepunktid	jututäringud
		mõistekaart
		sõnade etteandmine
	kohandatud ülesanded	osaline kirjutamine <ul style="list-style-type: none"> • lünkadega jutuke • loo alguse etteandmine • näidise andmine
		jõukohastamine
		lühem jutt
		lisaæg
	sobivate teemade valik (enda eluga seotud)	elulised ülesanded
2. Millised on Teie edusammud üldist tuge vajavate õpilaste loovkirjutamise juhendamisel?		
Edusammud		suuline eeltöö
		rühmatöö
		sõnade etteandmine
		mõistekaart
		õpilaste huvidega arvestamine
3. Millised on olnud Teie väljakutsed seoses üldist tuge vajavate õpilaste loovkirjutamise õpetamisega?		
Väljakutsed		puuduvad
		palju

		tekstiliik (luuletus)
		tööde parandamine
		osaoskuste õppe vajadus

Uurimisküsimus 4. Kuidas hindavad õpetajad enda toimetulekut üldist tuge vajavate õpilastele loovkirjutamise õpetamisel?

Kategooria	Alakategooria	Kood
1. Kuidas hindate enda toimetulekut üldist tuge vajavate õpilastele loovkirjutamise õpetamisel?		
Enesehinnang		didaktika ülikoolist <ul style="list-style-type: none"> • on saanud • ei ole saanud
		hea
		üle keskmise
		keskmine
		arenguruum
2. Kuidas te täiendate enda teadmisi loovkirjutamise õpetamisel? Kas jagate kogemusi teiste õpetajatega?		
Teadmiste täiendamine		koostöö kolleegidega
		koolitus <ul style="list-style-type: none"> • on käinud • ei tehta sel teemal
		katse-eksituse meetod
		internet
		ei kavatse lugeda kirjandust
3. Millist tuge vajate, et paremini toetada üldist tuge vajavate õpilasi loovkirjutamise tunnis?		
Toetuse vajadus		rohkem eesti keele tunde
		uued mõtted
		koolitus
		ei vaja

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Irina Lužetskaja

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Üldist tuge vajavate algklassiõpilaste toetamine loovkirjutamisel“, mille juhendaja on Kaja Pastarus, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Irina Lužetskaja

19.05.2024