

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

Tuuli Reinthal

**Kirjutamisülesanded sotsiaalainete õpetuses II**  
**kooliastme õpetajate vaates**

Magistritöö

Juhendaja Maigi Vija, MA

Tartu 2022

## **SISUKORD**

<b>SISSEJUHATUS</b>	<b>3</b>
<b>1. KIRJUTAMISOSKUS JA KIRJUTAMISÜLESANDED II KOOLIASTMES</b>	<b>5</b>
1.1. Kirjutamisülesannete eesmärgid	5
1.2. Tekstide ja kirjutamisülesannete liigid	8
1.3. Kirjutamisülesanded II kooliastme ainekavades	10
<b>2. KIRJUTAMINE KUI PROTSESS</b>	<b>14</b>
2.1. Valmistumine ja häälestumine	14
2.2. Mustandi(te) kirjutamine ja teksti ümbertöötus	15
2.3. Tagasisidestamine ja kujundav hindamine	16
<b>3. METOODIKA</b>	<b>19</b>
3.1. Valim	19
3.2. Andmete kogumine	20
3.3. Andmete analüüs	21
<b>4. INTERVJUUDE TULEMUSED</b>	<b>24</b>
4.1. Kirjutamisülesannete eesmärgid	24
4.2. Erinevad kirjutamisülesanded	28
4.3. Kirjutamisprotsessi etapid	31
<b>KOKKUVÕTE</b>	<b>37</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>39</b>
<b>KASUTATUD MATERJALID</b>	<b>41</b>
<b>LISA 1. Intervjuu kava</b>	<b>45</b>

## SISSEJUHATUS

Tekstide mõistmisel ja loomisel on õpilaste õppimisprotsessis oluline roll kõigis õppeainetes (Soodla jt 2013: 151), sest kirjaoskus või selle puudumine paistab silma ja on märgatav (Uusen 2006b: 12). Ei tänapäeval ega ka tulevikus saa hakkama ilma kirjaoskuseta, kuid selle õpetamisviisid peavad uuenema (Burnett, Merchant 2015). Põhikooli riikliku õppekava (PRÕK) üldosas on teises kooliastmes taotletavaks pädevuseks lisaks mõtestatult kuulamisele ja lugemisele ka eakohaste, „keeleliselt korrektsete ning suhtlussituatsioonile vastavate” kirjalike tekstide loomine (PRÕK 2011, §9). Seega on kõikides õppeainetes oluline tegeleda õpilaste kirjaoskuse arendamisega, sest kirjaoskus ei kujune iseenesest, vaid õpilased vajavad õppimisel abi ja suunamist (Aruvee, Puksand 2019).

Eestis on kõige põhjalikumalt esimese ja teise kooliastme õpilaste kirjutamisoskust ja nende loodud tekste uurinud Anne Uusen (2006). Seda, kuidas kasutavad erinevate õppeainete õpetajad tekste õpetamisprotsessis, missugused on tekstitöö eesmärgid ja tekstitöö juhendamise käik, on vaadeldud Merilin Aruvee (2016). Protsessikeskse kirjutamise kasulikkust on uurinud Helen Hint ja Anni Jürine (2021), kuid seda gümnaasiumiõpilaste näitel. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate kirjaoskuse arendamise kogemusi on analüüsinud Merilin Aruvee ja Helin Puksand (2019). Aruvee (2021) on katseuringus käsitlenud ainekirjaoskuse toetamist III kooliastme ajaloo tunnis. Gridi Hõbemägi (2016) on oma magistritöös uurinud ühe 7. klassi näitel lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamist. Eelpool esitatud ülevaatest on näha, et Eestis on kirjutamisülesannete eesmärkide ja protsessiga II kooliastmes veel väga vähe tegeletud.

Kindlasti on vaja erinevate tekstide kirjutamist õpetada kõikides õppeainetes (Aruvee, Puksand 2019). Sotsiaalainete ainekava järgi on oluline sotsiaalse kirjaoskuse arendamine, samuti on ainekavas välja toodud erinevad lõiminguvõimalused teiste ainevaldkondadega ja esimeseks lõimimise võimaluseks on märgitud eesti keel ja kirjandus (PRÕK 2011, Lisa 5). Sellest tulenevalt tekkis mul II kooliastme õpilaste emakeeleõpetajana huvi uurida kirjutamisülesannete eesmärke ja kirjutamisprotsessi II kooliastme sotsiaalainetes. Soovin välja selgitada, kuidas sotsiaalainete õpetajad

teadvustavad ja kujundavad õpilaste kirjutamisoskust, kirjeldavad kirjutamisülesannete eesmärke ja protsessi ning juhendavad õpilasi kirjutamise käigus. Kirjutamisprotsessi ja selle etappide teadvustamine on vajalik, sest aitab õpilastel parandada hoiakuid, mis kirjutamisega kaasnevad ning saada järjest efektiivsemaks kirjutajaks (Hint, Jürine 2021). Erinevad eesti keele ja kirjanduse õpetajad on avaldanud, et nendegi meelest peaks kirjutamisoskust arendama koos teiste õpetajatega ühisel vastutusel (Aruvee, Puksand 2019).

Magistritöös uurin II kooliastme õpetajate kirjeldusi ja kogemusi, sest 5. klassist alates hakkavad õpilased õppima erinevate aineõpetajate käe all, juurde tuleb ka uusi õppeaineid, nagu näiteks ajalugu ja ühiskonnaõpetus ning varasem õppeaine eesti keel jaguneb 5. klassist eraldi kirjanduseks ja eesti keeleks. Igapäevases koostöös erinevate sotsiaalainete õpetajatega selgus, et just selles vanuseastmes annavad nad väga erinevaid kirjutamisülesandeid.

Töö eesmärk on selgitada välja kirjutamisülesannete eesmärgid ja läbiviimise protsess II kooliastme sotsiaalainete õpetajate kogemuste põhjal. Eesmärgist lähtuvalt püüan vastused leida küsimustele:

- 1) mida peavad õpetajad kirjutamisülesannete eesmärkideks;
- 2) missuguseid kirjutamisülesandeid õppetöös kasutatakse;
- 3) missugustest etappidest koosneb kirjutamisprotsess?

Magistritöö jaguneb neljaks peatükiks. Esmalt antakse ülevaade kirjutamisest kui oskusest, sealhulgas vaadeldakse kirjutamisoskust põhikooli riiklikus õppekavas. Seejärel tutvustatakse kirjutamist kui protsessi. Metoodika osas tuuakse välja magistritöö uurimismeetod ja valimi ning andmekogumise põhimõtted. Viimaks analüüsitakse intervjuude käigus kogutud mõtteid, et leida vastused töös püstitatud uurimisküsimustele.

# **1. KIRJUTAMISOSKUS JA KIRJUTAMISÜLESANDED II**

## **KOOLIASTMES**

Põhikooli lõpuks oodatakse õpilastelt korrektset kirjalikku eneseväljendusoskust (Uusen 2006a: 16). Kuigi kirjutamist võib pidada ja tihti peetaksegi tüütuks, raskeks ja aeganõudvaks tegevuseks, on kirjutamist siiski võimalik õppida. Kirjutamine ei ole lihtsalt sündides kaasa antud anne, vaid õpitav oskus, mille õppimisprotsessis ei tohi õppijat üksi jätta (Jürine jt 2017a). Oskuse omandamiseks on vaja abi ja teadlikku suunamist (Aruvee, Puksand 2019) ning mõistmist, et kirjutama õpitakse kirjutades (Uusen 2006b: 31). Peatükis mõtestatakse lahti kirjutamise eesmärgid, kirjutamisülesannete vajalikkus ja vaadeldakse erinevaid kirjutamisülesannete ning tekstide liike, lisaks antakse ülevaade põhikooli riiklikus õppekavas sätestatust.

### **1.1. Kirjutamisülesannete eesmärgid**

Kirjutamisel üleüldse ja kirjutamisülesannetel ning -tegevustel koolikontekstis on mitmeid erinevaid eesmäärke. Elu jooksul võib kirjutada selleks, et teisi veenda, leida uusi ideid, luua fantaasiamaailmu, väljendada oma tundeid, lõbustada inimesi enda ümber, jäädvustada kogemusi, püüda parandada vaimseid haavu või talletada informatsiooni (Graham 2018). Põhikooli riikliku õppekava järgi on põhikooli sihiseadeks kasvatamine ja harimine, sealhulgas peab kool aitama õpilastel kasvada loovateks ja mitmekülgeteks inimesteks (PRÕK 2011, §3). Üks variant loovuse arendamiseks on justnimelt kujundada seda läbi erinevate kirjutamistegevuste ja -ülesannete.

Kui vaadata, millised muutused on kirjutamise ja kirjutamiseesmärkide juures ajas toimunud, saab eristada klassikalist koolikirjutamist ja uuemat kirjutamist. Kallionpää (2014) on neid lähtuvalt uue kirjutamise põhimõtetest võrrelnud ning toob välja peamised erinevused. Traditsioonilises lähenemises kasutatakse töövahenditena paberit ja pliiatsit, viimasel ajal ka tekstitöötlusprogramme, samal ajal kui uuem kirjutamine on kaasa toonud rohkesti erinevaid digitaalseid vahendeid ning keskkondi (Kallionpää 2014). Põhikooli riiklikus õppekavas on digipädevuse kui ühe üldpädevusena määratletud õpilase osalemist digitaalse sisu loojana ning tekstide moodustamist

tekstitöötlusprogrammide abil (PRÕK 2011, §4), samuti peaksid õpilased II kooliastme lõpuks olema omandanud oskuse arvuti abil tekste luua ja ka vormistada (PRÕK 2011, §9). Kui kooliõpetuses muutuksid valdavaks uue kirjutamise põhimõtted, areneks õpilaste digipädevus tänu kirjutamisülesannetele ja -harjutustele veelgi. Esmalt tuleks aga vähemalt digitaalne tekstitöötlus ja arvutiga kirjutamine muuta koolide kirjutamisõpetuses igapäevase õppimise osaks (Graham 2019).

Tehnoloogia areng ja suhtluskeskkondade muutus on kaasa toonud mitmikkirjaoskuse, mis tähendab, et kirjaoskus ei tähenda enam ainult lehekülgedele lausete kirja panemist vastavalt kirjutatava tekstiliigi nõuetele. Lisandunud on tekstiliike ja see tähendab, et kirjaoskus ei hõlma tänapäeval enam ainult teksti kujul kirjutatut, vaid võib esineda ka mõnes muus variandis. (Kalantzis, Cope 2008) Klassikaliste kirjutiste asemele on uuem kirjutamine toonud kaasa multimodaalsed tekstid (Kallionpää 2014). Kuigi siiani töötatakse koolis valdavalt teksti kui sõnalise nähtusega, tekib maailmas järjest rohkem tekste, mida tuleb osata kirjutada nii heli kui visuaalina (Handbook... 2014).

Kooli kontekstis on üheks kirjutamise eesmärgiks õppekavas määratletud pädevuste omandamine ning mitmed õppekava üldosas nimetatud üldpädevused on tihedalt seotud kirjutamisoskusega. Pädevus on riikliku õppekava järgi kogum, mis hõlmab teadmisi, oskusi ja hoiakuid ning tagab oskuse ja suutlikkuse loovalt ja paindlikult toimida, näiteks sotsiaalse ja kodanikupädevuse üks tulemitest on oskus end teostada. Suhtluspädevuse määratluse järgi peab õpilane põhikooli lõpuks suutma end viisakalt, selgelt ja asjalikult väljendada, kirjutama eri liiki tekste ning seda nii sobivat stiili, kohaseid keelevahendeid kui ka korrektset viitamist kasutades. (PRÕK 2011, §4)

Selleks, et õppetulemused, õppetegevused ja eri pädevuste kujundamine moodustaksid õppeprotsessis terviku ning tekiks aineteülene käsitlus, peaksid õpetajad tegema koostööd ja ellu viima erinevaid lõiminguprojekte (PRÕK 2011, §5). Õppeainetevahelise koostöö tulemusel peaks õpilane I kooliastme lõpuks ja II kooliastme alguseks suutma erinevaid tekste lugedes mõista seal toimuvat ning seda suuliselt ja kirjalikult edasi anda ning esitada (PRÕK 2011, §7). I kooliastme lõpuks peaks olema pandud alus ka eneseväljendusoskuse kujunemisele (PRÕK 2011, §8). II kooliastme ehk 6. klassi lõpuks

peaksid õpilased olema omandanud juba rohkem kirjutamise ja tekstiloomega seotud oskusi, mis tähendab, et lisaks eakohaste tekstide mõtestatult lugemisele peaksid II kooliastme lõpetajad oskama luua nii kirjalikke kui ka suulisi suhtlussituatsioonile vastavaid, samas keeleliselt korrektseid tekste (PRÕK 2011, §9).

Riikliku õppekava järgi seisab Eesti kool „rahvuse, keele ja kultuuri säilimise ja arengu eest” (PRÕK 2011, §3), seepärast on õppekava järgi Eesti koolis oluline pöörata erilist tähelepanu eesti keele õppele. Õppekava üldosast järeldeb, et põhikooli lõpuks peaksid õpilased olema omandanud tekstilooma ja eneseväljendusoskuse mitte ainult eesti keele ja kirjanduse tunnis, vaid seda peaksid toetama erinevad õppeained ja õpitegevused, sest pädevused ja sihiseade kehtib kogu põhikoolile. Seega on oluline, et kirjutamisülesannete vajalikkust ja eesmärgi mõistaksid ka teiste ainete õpetajad. Kui õpetajad, kes ei ole eesti keele ja kirjanduse õpetajad, annavad oma tundides õpilastele ülesandeks kirjutada, on neil kindlasti omad erinevad eesmärgid. Näiteks võib üldhariduskoolis olla üheks sotsiaalainetes antavate kirjutamisülesannete eesmärgiks teema õppimine ja õpitu kinnistamine (Jürine, Tragel 2018: 52).

Selleks, et õpilane õpiks kirjutama, on vaja aga suunavat ja toetavat pädevat õpetajat. Kirjutamise õpetamise strateegia kujundamiseks on õpetajal vajalik läbi mõelda kirjutamise peamine eesmärk, mõte ja roll. (Uusen 2006b: 7) Kahjuks ei pühenda õpetajad aga kirjutamisõpetusele piisavalt aega, õpilased ei kirjuta küllalt tihti ja seepärast võib kirjutamisoskuse tase jääda kesiseks ning kirjutamisoskuse arendamine tähelepanuta. Kuigi õpetajad tunnevad erinevaid kirjutamisstrateegiaid ja soovivad parandada näiteks õpilaste analüüsioskust, kasutatakse kirjutamist siiski vähe. (Graham 2019) Uuema kirjutamise kontekstis võiksid õpilased ise olla kõrge sisemise motivatsiooniga loojad, kes lähenevad teemadele innovaatsiliselt, mitte ei kirjuta ainult seepärast, et õpetaja nõuab (Kallionpää 2014). Areng ja kirjutamisvabadus tekib aga siis, kui õpilane kirjutab rohkem ja erinevaid tekste, sest kirjutamine kui oskus areneb järk-järgult (Uusen 2006b: 21).

Kui aru on saadud kirjutamisõpetuse laiematest eesmärkidest, milleks on kindlasti kirjutamisoskuse paindliku ning mitmekülgse kasutamise õpetamine (Graham 2019), kriitilise mõtlemise arendamine ja seoste märkamine (Urquhart, McIver 2005), siis saab

minna täpsemaks ning mõtiskleda konkreetselt õpilastele antud kirjutamisülesannete eesmärkide üle. Kirjutamine koosneb küll mitmetest erinevatest ja samas tuntud komponentidest, näiteks õigekirjast ja sõnavarast, kuid tegelikult tuleks kirjutamise juures arvestada veel nii teksti ülesehituse, selguse ja arusaadavusega kui ka kindlasti kirjutamise eesmärgiga (Uusen 2006b: 13). Kirjutamine ei aita parandada ainult õpilaste õigekirjaoskust, vaid suurendab lisaks sõnavara ja arendab kirjutajaid nii suulise suhtluse, lugemise kui ka kuulamise juures (Kellogg 2008). Kindlasti on kirjutamisõpetus aga tõhusam, kui kirjutamise eesmärgid ja õppekava (sealhulgas õppemeetodid ja hindamine) on kooskõlas (Graham 2019).

## **1.2. Tekstide ja kirjutamisülesannete liigid**

Maailmas on väga palju erinevat sorti tekste ja nende liigitamine on keeruline (Uusen 2006b: 18). Küll saab aga välja tuua kolm kategooriat võõrkeeleeõppest, mis sobivad ka emakeeleõpetusse ja teiste ainete õpetusse ning on kooskõlas põhikooli riikliku õppekava põhimõtetega. Kolm suuremat rühma on kopeerimisülesanded, kontrollitud kirjutamise ülesanded ning juhendatud kirjutamise ülesanded (Skopinskaya 1996: 144). Kirjutamisülesannete all mõistetakse selles töös ülesannet, milles õpilane peab looma tervikteksti. Seepärast jäävad magistritööst välja kopeerimis- ja kontrollitud kirjutamisülesanded, juhendatud kirjutamise ülesanded aga sobivad, sest nende puhul järgib õpilane eeskujuks oleva tekstiliigi omadusi (Skopinskaya 1996: 154).

Tekstid võib liigitada esitavateks ja mõjutavateks. Esitavad tekstid saab omakorda jagada kirjeldavateks ja tõlgendavateks. Samas ei ole piirid erinevate tekstiliikide vahel jäigad ega muutumatud – tekstid pigem segunevad kergesti. (Uusen 2006b: 18) Kuigi pärast kooli lõpetamist ei saa suuremast osast õpilastest romaane, luuletusi või näidendeid kirjutavad kirjanikud ega keele- ja kirjutamisoskuse spetsialistid, tekib hiljem siiski vajadus kirjutada erinevaid tekste või loetule vastata, koostades lühemat või pikemat teksti (Uibu, Voltein 2010: 238). Et kirjutamisõpetust üldhariduskoolides tõhusamaks muuta, peaks suurem osa kirjutamisülesannetest olema seotud tegeliku eluga ja põhinema päris elus vajaminevatel tekstidel (Graham 2019).



Tekstiliigid, mis iga inimese jaoks hilisemas elus vajalikud võivad olla, on järgmised: kuulutused, seletuskirjad, ettekanded, avaldused, motivatsiooni- ja soovituskirjad, elulookirjeldused, kirjad sõbrale jms (Uibu, Voltein 2010: 238). Kui aga õpilane valib suureks saades ajakirjaniku ameti, võivad talle tähtsad tekstiliigid olla uudised, arvamused, artiklid, arvustused, reportaažid, juhtkirjad ja ilmateated. Erinevatel erialadel töötavad spetsialistid peavad aga koostama erinevaid juhendeid, näiteks kasutusjuhendeid, retsepte, nõuandeid, soovitusi, eeskirju ja tegutsemisjuhendeid. Politseis ja kohtus tuleb kirjutada ja esitada protokolle, ettekirjutisi, süüdistusi, kohtuotsuseid. (Uusen 2006b: 17–18)

Kuigi õppijana tuleb kirjutada kokkuvõtteid, esseesid ja referaate, on koolis suur roll ka ilukirjanduslike tekstide kirjutamisel. Hilisemas eluski meeldib mõnele inimesele lihtsalt ajaviiteks luuletusi kirjutada või päevikut (tänapäeval ka veebipäevikut) pidada (Uusen 2006b: 17–18). Sellest nähtub, et erinevad tekstid ja kirjutamisvajadus on meie ümber kogu elu. Kui teises kooliastmes keskendutakse erinevat funktsiooni täitvatele tekstidele ja nende koostamisele, osatakse neid ka täiskasvanuna lugeda, mõista ja koostada (Uibu, Voltein 2010: 238).

Kirjutamisülesannete ja -harjutuste kontekstis tuleks võrrelda ka traditsioonilist koolikirjutamist ning uut kirjutamist, millest esimesele on iseloomulik tekstiliikide kitsas ring ja nende ajas püsivus. Seevastu uuem kirjutamine hõlmab endas justnimelt palju erinevaid, muutuvaid tekste. Klassikalise kirjutamise puhul on võimalik kirjutada kõik tekstid ühe ja sama kirjutamisoskuse baasil, samas uuema kirjutamise eri sorti tekstid nõuavad ka rohkem oskusi ning teadmisi, näiteks tuleb tunda ja kasutada digitaalset sisu ja multimodaalseid tekste. Uuemas kirjutamises tekstiliigid segunevad ja lisaks tulemusele on tähtis ka loov protsess. (Kallionpää 2014) Mõistmaks, missugustest kirjutamisõpetuse põhimõtetest Eesti põhikoolis lähtutakse, tuleks lähemalt vaadelda põhikooli riiklikku õppekava ja ainekavasid.

### 1.3. Kirjutamisülesanded II kooliastme ainekavades

Eesti keele ja kirjanduse ainekavast võib lugeda, et eesti keele hea oskus on õppimise aluseks kõigis õppeainetes (PRÕK Lisa 1: 2). Peatükis tuuakse välja põhikooli riiklikus õppekavas ning eesti keele ja kirjanduse ning sotsiaalainete ainekavades kirjutamisülesannete ja -harjutuste kohta sisalduv.

Kuigi õppekava üldosast leitavad põhieesmärgid, nagu näiteks enda selgelt ja asjakohaselt kirjalikult väljendamine ja eri liiki tekstide kirjutamine, on ka eesti keele ja kirjanduse ainekavas keele- ja kirjanduspädevusena välja toodud (PRÕK Lisa 1: 1), leiab ainekavast ka konkreetsed tekstiloomega seotud õpitulemused, oskused ja õppesisu.

Ainekavas esitatud tekstiloomes osast leitavad õpitulemused on järgmised:

- „1) leiab juhendamise abil tekstiloomeks vajalikku teavet;
- 2) koostab ning peab lühikese ettekande;
- 3) tunneb kirjutamiseks ja esinemiseks valmistumise põhietappe;
- 4) jutustab, kirjeldab ning arutleb suuliselt ja kirjalikult;
- 5) esineb suuliselt, võtab sõna, koostab ja peab lühikese ettekande;
- 6) avaldab viisakalt ja olukorrast lähtudes arvamust sündmuse, nähtuse või teksti kohta nii suuliselt kui ka kirjalikult;
- 7) kirjutab eesmärgipäraselt loovtöid ja kirju;
- 8) vormistab kirjalikud tekstid korrektselt;
- 9) kasutab tekste luues ja seostades omandatud keele- ja tekstimõisteid.” (PRÕK Lisa 1: 12)

Erinevad tekstiliigid, mis on eesti keele ja kirjanduse ainekavas nimetatud ja mida 6. klassi lõpetaja peaks oskama kirjutada, on järgmised: hinnanguline tekst, tekstiloomes pildi- või näitematerjali põhjal, kirja kirjutamine, kirjeldavad tekstid, jutustus, kokkuvõtte/lugemissoovituse kirjutamine, luuletus. Ainekavas on mitme tekstiliigi kohta toodud ka veidi põhjalikum seletus. Näiteks kirjelduse puhul on oluline sõnavalik ja iseloomulike tunnuste esitamine ning ülesehitusest peaks leidma nii üldmulje, detailid kui ka hinnangu. Kirjeldada peab oskama eset, olendit ja inimest ning kirjeldusest peaks näha

olema õpilase suhtumine kirjeldatavasse. Jutustuse puhul on aga oluline, et jutt oleks üles ehitatud ajalisi-põhjuslikus järgnevuses ja kasutatav sõnavara ning lausestus oleks sidus. (PRÕK Lisa 1: 12–13)

Tekstiloomes osa õpitulemused eesti keele ainekavas on asjakohased, seega on õppesisu kooskõlas oodatavate õpitulemustega. Ainekava kirjanduse omaloomingu õppesisu osas on nimetatud aga veel erinevaid tekstiliike. Esindatud on erinevad muinasjutud, muistendid, seiklus- ja fantaasiajutud, mälestuslood, päevikusissekanded, kirja kirjutamine, arutlus. Ka kirjanduse osast leiab kirjelduste kirjutamise, kuid siin on peale esemete, inimeste ja olendite nimetatud täiendavalt looduskirjeldus ja kirjandusliku tegelase kirjeldus. (PRÕK Lisa 1: 21) Üheks õpitulemuseks on samuti märgitud justnimelt erineva pikkuse ja erinevas žanris omaloominguliste tööde kirjutamine, mis on nii kirjeldavas kui ka jutustavas vormis (PRÕK Lisa 1: 20). Lisaks leiab ainekavast järgnevad teksti kirjutamise variandid: „jutuke vanasõnade või kõnekäändude põhjal, algustähekordustega naljalugu, luuletus etteantud riimide põhjal või samasisuline jutt luuletuse põhjal, sündmustiku või tegelasega seotud kuulutus, loo sündmustiku edasiarendus, uus või jätkuv lõpp loole, tegelastevaheline dialoog” (PRÕK Lisa 1: 21).

Kirjanduse üldised õppe- ja kasvatusesmärgid, millest võiks teksti loomise seisukohast välja tuua kolm olulisemat, määratlevad, et õpilane arendaks oma kirjalikku väljendusoskust ja loomevõimeid, sealjuures suhtuks loometöösse lugupidamisega ja oskaks sõnastada oma mõtteid (PRÕK Lisa 1: 17–18). Saab öelda, et eesti keele ja kirjanduse ainekava on kooskõlas üldise õppekavaga. Ainekavast leiab konkreetsemad näited sellest, milliseid tekstiliike peaksid 6. klassi lõpetajad oskama kirjutada ja mida II kooliastme lõpuks eesti keele ja kirjanduse ainetes oodatakse.

Kui vaadata aga sotsiaalaainete ainekava, mille alla kuuluvad ajalugu, ühiskonnaõpetus ja inimeseõpetus, leiab sealtki üldpädevuste kujundamise peatüki, milles on selgelt öeldud, et valdkonna õppeainetes kujundatakse kõiki riikliku õppekava üldpädevusi (PRÕK Lisa 5: 2). Kõige otsesemalt seostub kirjutamistegevustega taas suhtluspädevus, kus kirjeldatakse nii enda selgelt väljendamise oskust, eri liiki tekstide kirjutamist kui ka väljendusrikka keele taotlemist. Ainekavas on välja toodud erinevad lõiminguvõimalused

teiste ainevaldkondadega ning esimeseks lõimimise võimaluseks ongi toodud eesti keel ja kirjandus. Sealgi on rõhutatud suhtluspädevuse punktis välja toodule. (PRÕK Lisa 5: 3)

Inimeseõpetuse tunnid toimuvad II kooliastmes arvestuslikult kaks korda nädalas (PRÕK Lisa 5: 1). Õppeeesmärkidest, -sisust ja õpitulemustest leiab palju kirjeldamisoskuse arendamisega seotut, seega võib arvata, et kui õpetaja laseb inimeseõpetuses kirjutada, domineerivad just kirjeldavad tekstid.

Ajalugu lisandub õppeainena tunniplaani põhikooli 5. klassis ning ainekava järgi peaks II kooliastmes arvestuslikult toimuma kolm ainetundi (PRÕK Lisa 5: 1). Ainekava järgi taotletakse ajalooõpetuses 6. klassi lõpetaja teadmiste suuliselt ja kirjalikult väljendamist, nimetatud on lühijuttu ja kirjeldust (PRÕK Lisa 5: 20). Konkreetsemad näited lühijuttudest on näiteks lühijutt ajaloolisest isikust ja mineviku eluolust. Kirjelduste alt leiab muinasaja inimese tegevuste ja eluviisi, Egiptuse, Mesopotaamia või Juuda riigi näitel vanaaja elulaadi ja religiooni ning Vana-Kreeka kultuuri ja iseloomulike joonte kirjeldamise. (PRÕK Lisa 5: 21–22)

Ühiskonnaõpetuse õpetamist eraldi õppeainena alustatakse 6. klassis, toimub üks tund nädalas (PRÕK Lisa 5: 1). Enne seda, nooremates klassides, on õppeaine lõimitud inimeseõpetuse aine sisse (PRÕK Lisa 5: 27). Ainekava õppesisust ja õpitulemustest võib leida kirjeldamist, põhjendamist, iseloomustamist ja selgitamist. Ilmselt jääb iga õpetaja enda otsustada, kas viia eelpool nimetatut läbi suuliselt või kirjalikult. Otsest märgest kirjaoskuse arendamisele pole ühiskonnaõpetuse ainekavas eraldi sõnastatud ega välja toodud.

Kui võrrelda omavahel sotsiaalainete ainekavasid, võib öelda, et kõige rohkem on kirjutamistegevusi mainitud ajaloo ainekavas. Inimeseõpetuses ja ühiskonnaõpetuses võib kirjutamisülesannete soovitusi aimata, kuid erinevate tekstide kirjutamine ja seeläbi üleüldise kirjutamisoskuse arendamine pole ainekavas otseselt nõutud. Ilmneb, et eesti keele ja kirjanduse ainekavas on täpsemalt välja kirjutatud, mida ühe või teise kirjutamisülesande juures tähtsaks peetakse või hinnatakse, sotsiaalainete ainekavas on seevastu kirjutamisülesannete nõuetest vähem räägitud. Seega pole ka imelik, et kirjutamisõpetust peetakse emakeeleõpetaja vastutusalaaks. Üldiselt tundub aga, et kuigi

erinevaid tekstide liike on esitatud ainekavades mitmeid ja seda on näha ka õppekava tekstiloomega seotud oodatavatest õpitulemustest, lähtub Eesti koolide kirjutamisõpetus siiski pigem traditsioonilisest kirjutusviisist.

## **2. KIRJUTAMINE KUI PROTSESS**

Kirjutamine on kognitiivselt väga kompleksne, kihiline ja keeruline tegevus (Kellogg 2008). See tähendab, et kirjutamine on protsess, mis nõuab mitmeetapilist lähenemist. Teada on ka tõde, et hea tekstini jõuab mitmekordse läbikirjutamise kaudu (Jürine, Tragel 2018: 50). Erinevatest uuringutest on selgunud, et protsesskirjutamisel on positiivne mõju õpilaste ärevuse vähendamisel ning sellel meetodil kirjutatud tekste on peetud parema kvaliteediga tekstideks (Bayat 2014). Põhikooli riikliku õppekava eesti keele ainekavas on II kooliastme õppesisus mainitud protsesskirjutamist, mis hõlmab ainekava järgi suulist eeltööd, kava ja mõttekaardi koostamist, teksti kirjutamist, viimistlemist, toimetamist ja avaldamist ning tagasiside saamist (PRÕK Lisa 1: 12).

Kui klassikaline kirjutamine on individuaalne ja staatiline protsess, siis uuema kirjutamise juures peaks protsess olema dünaamilisem ning individuaalne töö vahelduma sotsiaalse koostööga. See tähendab, et protsesskirjutamine liigitub uuema kirjutamise alla. (Kallionpää 2014) Kuna kirjutamist kui protsessi on käsitletud põhikooli riiklikus õppekavas, tutvustataksegi selles peatükis protsesskirjutamise etappe, sealhulgas vaadeldakse tagasiside andmist ning kujundava hindamise printsiipe.

### **2.1. Valmistumine ja häälestumine**

Kirjutamine algab valmistumisest ja häälestumisest. See etapp aitab leida või konkretiseerida teemat, mõtet ning aitab ergutada fantaasiat (Uusen 2006b: 35). Üks esimesi kirjutamisprotsessile tähelepanu pöörajaid oli Murray (1972), kelle järgi kuulub kirjutamise eelsesse etappi kogu tegevus enne esimese mustandi kirjutamist, sealhulgas teemale keskendumine ja mõtete kogumine. Mõtete kogumise ja häälestamise võtteid on väga palju ja erinevaid. Kirjutaja peab leidma endale sobivaima. Oluline on, et õpilane oleks erinevatest kirjutamispraktikatest teadlik ja saaks aru, kuidas neid kasutada ja millise ülesande lahendamiseks missugust võtet praktiseerida (Dean 2005).

Üheks vabatekstiloome strateegiaks on teatud lühikese aja jooksul peatumata kirjutamine (Jürine, Tragel 2018: 51–52). Samas võib mõtteid koguda pilte vaadates, muusikat

kuulates, joonistades, mängides, lugedes, nimekirja koostades või tehes ükskõik mida, mis äratav kirjutamissoovi (Uusen 2006b: 35–36).

Populaarseks alustamise meetodiks on idee-, mõiste- või mõttekaartide koostamine. Sellise võtte puhul kirjutatakse kõik meenuv ja sobilik tunduv ühe keskse mõiste ümber, mitte üksteise alla nimekirja moodustades. Kaartide koostamist peetakse sobilikuks nii lastele kui täiskasvanutele. (Uusen 2006b: 39–40) Mõttekaardi koostamise oskuse nimetab II kooliastmes ära ka põhikooli eesti keele ja kirjanduse ainekava (PRÕK Lisa 1: 12).

Häälestumise etapi lihtsustamiseks saab jälgida järgmisi nõuandeid:

1. anda tuleb piisavalt aega (Murray 1972);
2. kui kirjutamine toimub klassiruumis, peaks õpetaja looma õhkkonna, mis on mõtlemisele ja kirjutamisele juhtiv;
3. kasuks tuleb lõpuks valmiva kirjutise eesmärkidest rääkimine, pöörates tähelepanu tulevasele lugejale;
4. võib esitada suunavaid küsimusi, ergutamaks fantaasiat või kujutlusvõimet (Uusen 2006b: 35; Donoghue 1991).

Meeles tuleb pidada, et valmistumise ja häälestumise etapp ei tohiks olla peale surutud osa kirjutamisest, õpilastele tuleb selgitada, et see on hea võimalus mõelda ja kaaluda erinevate ideede vahel (Keen 2017). Samuti ei tohiks õpetaja olla etteütlev ja ideede jagaja rollis, vaid õpilased peaksid ise oma loovust ja fantaasiat kasutama (Murray 1972). Kui esialgsed ideed on kirjas ning kirjutaja teab, mida temalt oodatakse ja millest ta kirjutama hakkab, võib edasi liikuda järgmise etapi juurde.

## **2.2. Mustandi(te) kirjutamine ja teksti ümbertöötlus**

Mustandi(te) kirjutamisega algab õige kirjutamistöö (Murray 1972). Kirjutamise käigus saab iga kirjutaja panna kirja oma mõtted, formuleerides nüüd oma häälestusetapis kogutu tekstiks. Selles etapis ei tohiks tähelepanu pöörata kirja- või trükivigadele. Eesmärk pole mitte puhas tekst, vaid mõtete selge väljendamine, konkreetne teksti ülesehitus ja teksti

sidusus. (Jürine, Tragel 2018: 50–51) Mõnikord unustatakse ära, et mustand peabki olema tekst, mida tuleb muuta ja millesse tuleks sisse viia olulisi muudatusi (Käpp 2021: 73). Oma mõtete väljendamine kõigile ühtmoodi arusaadavalt võib olla keeruline ja see ei pruugigi kohe õnnestuda, seepärast ongi oluline olla valmis oma esialgset teksti hilisemates etappides muutma (The Writing Process n.d.)

Koostatud on mustandi kirjutaja meelespäid, paljud neist on esitatud erinevatel interneti lehekülgedel. Nii on tänapäeval võimalik õpilastel näiteks koduse kirjutamisülesande ajal ise abi otsida ja uurida, mida võiks järgida efektiivse kirjutamise edenemiseks. Selles etapis tuleb kasuks reeglite unustamine, vigade parandamata jätmine ja teatud ajaperioodil pausideta kirjutamine (Hodges 2016).

Kui mustand(id) on valmis, tuleks enne puhtandi kirjutamist tegeleda tagasisidestamisega (Jürine jt 2017b). Tuleb otsustada, kas saadud soovitusi kasutada ja seejärel oma tekst ümber kirjutada, vaadates, et mõtted oleks korralikult läbi mõeldud, väited oleks põhjendatud, tekst oleks sidus ja ülesehitus tekstiliigile vastav (Jürine, Tragel 2018: 51). Mustanditeksti ümberkirjutamine on kõige olulisem, põhilisem ja aeganõudvam osa (Murray 1972).

Enne puhtandi kirjutamist ei tasu õigekirjale ja vormistusele tähelepanu pöörata, sest tähtis on saada paika teksti sisu ja sõnastada kõik, mida öelda tahetakse. Töö toimetamine ja keeleliste korrektuuride sisseviimine peaks olema alles viimane etapp enne töö hindamiseks andmist ja avaldamist. (Jürine, Tragel 2018: 52)

### **2.3. Tagasisidestamine ja kujundav hindamine**

Kirjutamisprotsessi juurde kuulub õpilaste omavaheline kirjutatu tagasisidestamine ja teada on, et mida varem õpilane oma tööle tagasisidet saab, seda lihtsam on tal seda ise parandada (Jürine jt 2017b). Korralik tagasiside annab informatsiooni, mis oli töös hästi ja toob välja selle, mis vajab edaspidistes etappides parandamist (Käpp 2021: 73). Kui klassikalise kirjutamise puhul ollakse harjunud, et tööd loeb vaid õpetaja ja tema antav tagasiside on ainus, siis uuemas kirjutamises on tagasiside andmine pigem kiire,



dialogiline ja varieeruva kvaliteediga, sest tagasisidet saavad anda kõik teksti lugejad, ka kaasõpilased (Kallionpää 2014). Kirjutaja isegi saab teiste töid lugedes ja tagasisidet andes uusi ideid. Enda ja kaaslaste hindamine on oluline eesmärkide seadmise ja analüüsisioskuse arendamiseks ning parandamiseks (PRÕK 2011, §20).

Tagasisidestamiseks saab kasutada suulist või kirjalikku tagasisidet. Esimesel juhul areneb õpilase suuline eneseväljendus. Kirjaliku tagasiside saab aga jaotada otseseks ja kaudseks. Otsene variant näitab teksti autorile parandamist vajavaid kohti ning pakub ideaalis selleks konkreetseid lahendusi. Kaudne näitab ära parandamist vajavad kohad, aga soovitusi teksti muutmiseks ei anna. (Bitchener, Ferris 2012) Lisaks saab tagasiside jaotada kaasõppija tagasisideks, aruteludeks ja kirjalikeks kommentaarideks (Keh 1990). Oluline on panna tähele, et kaaslaste hindamine ei tähenda hinde panemist, vaid on kasulik just iga õppija enesehindamise arengu toetamiseks (Jürimäe jt 2014: 100).

Kui õpilased teavad, et nende kirjutatud tööd loevad ka teised õpilased, tunnevad kirjutajad, et nad ei kirjuta vaid õpetaja jaoks ja see võib anda mõnele õpilasele suurema motivatsiooni kirjutamiseks (Uusen 2006b: 49). Klassikaaslastega enda kirjutatud tekstide üle arutlemine paneb õpilast oma kirjutatu üle mõtlema ning seeläbi on tal võimalus järgmistes protsessi etappides oma tööd parandada nii sisuliselt kui keeleliselt (Onozawa 2010).

Hindamise üks peamisi eesmärke on muuta õppimine tõhusamaks, püsivamaks ja emotsionaalselt rahuldust pakkuvamaks (Jürimäe jt 2014: 56). Õppekava järgi on oluline veel õpilase arengu toetamine, innustamine, suunamine ja tagasiside andmine (PRÕK 2011, §19). Hindamisel on aga mitmeid erinevaid viise ning meetodeid (PRÕK 2011, §19) ja üheks sobivamaks kirjutamisprotsessis võib pidada kujundavat hindamist, sest see on õppekava järgi õppe kestel toimuv tagasisidestamine (PRÕK 2011, §20). Pidev tagasiside toetab õpilase arengut ja oskuste kujunemist (PRÕK 2011, §20).

Protsesskirjutamise hindamisel peab õpetaja arvesse võtma kogu protsessi. Tuleks vaadata, kas ja kuidas kirjutis paranes, kas kirjutaja õppis midagi. Tähtis ei ole ainult tulemus, vaid kogu protsess ja kirjutaja areng. (Uusen 2006b: 48) Järgnevalt tuuakse eesti keele ja kirjanduse ning sotsiaalainete ainekavade põhjal välja üldised hindamise

aspektid, mis seostuvad kirjutamistegevuste ja kirjutamisoskuse hindamisega. Eesti keele ja kirjanduse ainekavas on eesti keele osas mainitud õpilaste tekstilooma hindamist, kirjanduses omaloomingu hindamist (PRÕK Lisa 1: 5). Sotsiaalainete ainekavas on erinevad kriteeriumid täpsemalt välja toodud, sest kujundaval hindamisel on tähtis roll (PRÕK Lisa 5: 6).

Ühe variandina hinnatakse õpilaste sotsiaalainete alaseid teadmisi kirjalike tööde abil, seejuures hinnatakse kirjutamisülesannetes esmalt ja peamiselt töö sisu (PRÕK Lisa 5: 5–6). Kui inimeseõpetuse ja ühiskonnaõpetuse juures on kirjutamistegevuste hindamisest vähe juttu, siis kõige täpsemalt on hindamisvormid välja toodud taas ajalooõpetuse kohta. Selgub, et lisaks töö sisule kuuluvad ajaloo lühijuttude ja kirjelduse puhul hindamisele ka ülesehitus ja selle loogika ning terviklikkus, mõistete asjakohane kasutamine ja stiil ning ainealane õigekiri. Ühiskonnaõpetuse kokkuvõtvaiks hindamiseks pakutakse välja kaks uut tekstiliiki, milleks on arvamyslugu ja juhtumianalüüs, kuid täpsemaid hindamise aspekte nimetatud pole. (PRÕK Lisa 5: 6)

Võib öelda, et käsitletavate õppeainete ainekavades lähtutakse riiklikust õppekavast. Siinkohal on sotsiaalainete ainekava üldosas kirjutamistegevuste hindamine isegi täpsemalt välja kirjutatud kui eesti keele ja kirjanduse ainekavas. Oluliseks peetakse õpilase arengut ja kirjutamisprotsessis ning -tegevustes on kirjutamisoskuse areng loomulik, oluline ning vajalik.

Tagasisidele ja hindamisele võiks järgneda publitseerimine, sest see on üks peamisi ergutusviise. Teadlikkus kirjutatu avaldamisest võib panna autori püüdma oma tööd huvitavamalt ja paremini kirjutama. (Uusen 2006b: 49) Tööde avaldamine on ka uuema kirjutamise märk, sest traditsioonilises koolikirjutamises ei ole kirjutamise väljundiks olnud tööde avaldamine, vaid hinde saamine (Kallionpää 2014).

### **3. METOODIKA**

Magistritöös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, et intervjuude käigus uurida õpetajate kogemusi ja kirjeldusi seoses kirjutamisülesannete andmise ja vajalikkusega II kooliastme sotsiaalainetes. Töös otsustati kasutada kvalitatiivset uurimismeetodit, sest selle abil on võimalik paremini kirjeldada, tõlgendada ja seletada tegelikkust (Õunapuu 2014).

#### **3.1. Valim**

Magistritöö valimi moodustamisel kasutati kriteeriumvalimit, see tähendab, et intervjuusid läbi viies oli oluline, et kõik õpetajad oleksid Eesti üldhariduskoolide sotsiaalainete õpetajad, kes õpetavad oma õppeainet teises kooliastmes. Tööstaaž, vanus, sugu, asukoht või see, kas õpetajad õpetavad ka mõnd teist õppeainet või mõnes teises kooliastmes ei olnud oluline, sest valimit kitsendamata oli võimalik saada laiem valik õpetajate kogemustest ja mõtetest lähtuvalt magistritöö uurimisprobleemist.

Kriteeriumvalimi moodustamiseks kasutati omakorda mugavusvalimit. See tähendab, et intervjuudes osalenud õpetajad valiti intervjuueerija tutvusringkonnast. Abiks olid ka töö kirjutaja sotsiaalainete õpetajatest kolleegid, kes soovitasid intervjuueerimiseks enda tuttavaid samalt erialalt. Magistritöö intervjuudes osales kaheksa kriteeriumitele vastavat Eesti üldhariduskoolide sotsiaalainete õpetajat. Palve intervjuus osalemiseks edastati sotsiaalmeediakanalite ning e-kirjade teel kümnele õpetajale, kellest kaheksa olid valmis intervjuudes osalema.

Intervjuueeritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati nende nimed pseudonüümidega. Koolide nimesid, kus intervjuus osalenud õpetajad töötavad, ei mainita, küll aga osales intervjuudes õpetajaid nii linna- kui ka maakoolidest ning erinevatest Eesti maakondadest. Õpetajate tööstaaž ulatus kahest aastast kolmekümne kaheksa aastani. Kõik õpetajad õpetasid ka kolmandas kooliastmes, neli õpetajat lisaks neljandas kooliastmes. Intervjuueeritavate taustandmed on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Intervjueeritavate andmed

<b>Pseudonüüm</b>	<b>Tööstaaž</b>	<b>Õpetatavad ained II kooliastmes</b>	<b>Maakond</b>
Mari	8	ajalugu, inimeseõpetus, ühiskonnaõpetus, eesti keel, kirjandus, loodusõpetus	Harjumaa
Liis	3	ajalugu	Harjumaa
Kadri	38	ajalugu	Harjumaa
Marek	13	ajalugu, ühiskonnaõpetus	Pärnumaa
Kaspar	7	ajalugu	Tartumaa
Helmi	37	ajalugu, inimeseõpetus, ühiskonnaõpetus, kodulugu, loodusõpetus	Ida-Virumaa
Sandra	2	ajalugu	Ida-Virumaa
Karmen	5	ajalugu	Võrumaa

### **3.2. Andmete kogumine**

Andmeid koguti suulise intervjuu abil. Selleks, et erinevate õpetajate kogemusi ja arvamusi täpsemalt koguda, kasutati poolstruktureeritud intervjuu vormi (Õunapuu 2014). See tagas võimaluse küsida lisaküsimusi või mõnel teemal pikemalt peatuda. Ükski intervjueeritav ei soovinud enne intervjuud küsimustega tutvuda, kuigi võimalus selleks anti. Enne intervjuu algust kinnitati uuritavatele, et intervjuus osalemine on vabatahtlik ja kõik osalejad jäävad anonüümseks. Lisaks informeeriti uuritavaid intervjuu salvestamisest ja andmete kasutamisest magistritöös.

Intervjuu kava (vaata Lisa 1) koostamisel lähtuti uurimisküsimustest, milleks olid:

- 1) mida peavad õpetajad kirjutamisülesannete eesmärkideks;
- 2) missuguseid kirjutamisülesandeid õppetöös kasutatakse;
- 3) missugustest etappidest koosneb kirjutamisprotsess?

Intervjuu algas sissejuhatavate küsimustega õpetajate tausta, üldiste andmete, sealhulgas tööstaaži ja õpetatavate ainete kohta. Pärast sissejuhatust liiguti kolme teemaploki juurde, mille alla kuuluvate küsimuste abil püüti vastused leida peamistele uurimisküsimustele. Kirjutamisülesannete teema all uuriti nii kirjutamisülesannete andmise eesmärke kui ka erinevaid kirjutamisülesannete liike. Kirjutamise etappide ja protsessi küsimuste juures püüti teada saada, milline näeb välja kirjutamise protsess teise kooliastme sotsiaalainete tundides. Eelviimane intervjuuteema käsitles üleüldiselt kõiki uurimisküsimusi, kuid nüüd keskenduti rohkem õpetaja enda tunnetusele ja uuriti tema rolli kirjutamisoskuse arendajana. Intervjuu lõpetasid kaks küsimust, millest esimesega sooviti teada, millist tuge vajaksid sotsiaalainete õpetajad kirjutamise õpetamise juures ja viimaks anti intervjuueeritavale võimalus ise midagi arutletud teemade kohta lisada.

Pärast intervjuu kava valmimist viidi läbi prooviintervjuu magistritöö kirjutaja kolleegiga. Prooviintervjuu eesmärk oli kontrollida küsimuste arusaadavust, loogilisust ja intervjuueerimise sujuvust. Pärast prooviintervjuud enam kava muutmiseks põhjust ei olnud ning seepärast loetakse ka esimene intervjuueeritav põhiintervjuule vastanute hulka. Pärast prooviintervjuud lepiti kokku ülejäänud intervjuud teiste valimisse kuuluvate õpetajatega. Intervjuus kutsuti osalema kümnet õpetajat, kellest kaks jätsid kutsele vastamata. Andmed koguti 17. jaanuarist kuni 2. märtsini 2022. aastal. Intervjuueeritavatega suheldi läbi sotsiaalmeediakanalite ja e-kirjade, nii lepiti kokku ka toimumisajad ja -kohad. Intervjuude kestus varieerus 27 minutist 56 minutini. Viis intervjuud kaheksast toimusid Zoomi keskkonnas, ülejäänud intervjuud toimusid kokkulepitud kohtumistel. Intervjuude salvestamiseks kasutati nii Zoomi kõnesalvestust kui ka telefonirakendust Voice Memos.

### **3.3. Andmete analüüs**

Magistritöös esitatud tulemused on saadud kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Andmete analüüs algas eelnevalt salvestatud intervjuude transkribeerimisega. Selleks kasutati Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi loodud kõnetuvastusprogrammi (Alumäe jt 2018). Veebipõhine transkriptsioon kontrolliti

helisalvestisi kuulates üle ja vead parandati. Lisaks kontrolliti, kas kõik olulised mõtted on õigesti kirja saanud. Intervjuude tulemuste esitamisel jäeti kõik tsitaadid originaalkujule, samas eemaldati kontrollimise käigus transkriptsioonist sõnakordused ja pausid, mis mõtte edasi andmisel rolli ei mänginud ja sisu ei muutnud.

Kodeerimise etapis kasutati vabavaralist programmi QCMap, mis võimaldas andmeanalüüsi teostada magistritöö uurimisküsimuste kaupa. Intervjuud loeti mitmeid kordi läbi ning esmalt leiti transkriptsioonidest tähenduslikud üksused. Seejärel moodustati leitud üksuste põhjal koodid (vaata Tabel 2). Need omakorda jagati suurematesse kategooriatesse, et sõnastada magistritöö uurimisküsimustele vastused. Esimesele küsimusele tekkis neli, teisele kolm ja viimasele samuti kolm kategooriat. Näide ühe kategooria kujunemisest on nähtav tabelist 3.

**Tabel 2.** Tähendusüksuste kujunemine koodideks uurimisküsimuse „Mida peavad õpetajad kirjutamisülesannete eesmärkideks?” näitel

Tähenduslik üksus	Koodid
Teadmiste kontroll, aga tegelikult olgem ausad, see peaks ka olema (ehkki ma ei hinda) keeleoskus, keeleoskus on number üks /.../ kirjutamine on ka keeleoskus. Siis loomingulisus, õpilaste loomingulisuse ja fantaasia laiendamine ja kontroll, siis võib olla ka see, et kui kirjutamine on ajaliselt limiteeritud, et siis nagu selle oma aja kasutamise oskus.	Ainealaste teadmiste kontrollimine Kirjutamine kui keeleoskus Loomingulisuse ja fantaasia laiendamine Ajakasutusoskus

Andmete analüüsimise käigus kasutati töö usaldusväarsuse tõstmiseks korduvkodeerimist. Kaasüliõpilasest kaaskodeerija luges üht täispikka intervjuud ning leidis tähenduslikud üksused ja koodid kõigile töös püstitatud uurimisküsimustele. Hilisemal koodide võrdlemisel ilmnes, et leitud koodid erinesid vähesel määral vaid sõnastuse poolest. Muid erinevusi või märkamata jätmisi ei tuvastatud.

**Tabel 3.** Kategooria kujunemine küsimuse „Mida peavad õpetajad kirjutamisülesannete eesmärkideks?” näitel

<b>Koodid</b>	<b>Kategooria</b>
Ajakasutusoskus	}
Analüüsimisoskus	
Digipädevus	
Paaristöö tegemine	
Üldoskuste arendamine	

## 4. INTERVJUUDE TULEMUSED

Peatükis esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa. Analüüsitakse sotsiaalainete õpetajate peamisi kirjutamisülesannete andmise eesmärke, kirjutamisülesannete liike ja kirjeldatakse kirjutamisprotsessi II kooliastme sotsiaalainetes. Analüüsi ilmestamiseks on teksti lisatud tsitaate intervjuudes osalenute vastustest.

### 4.1. Kirjutamisülesannete eesmärgid

II kooliastme sotsiaalainete õpetajad kirjeldasid kirjutamisülesannete eesmärkidena nii laiemaid kui ka kitsamaid eesmärke, millest kujunes neli kategooriat: **aineteadmiste kontrollimine, fantaasia ja loovuse laiendamine, eneseväljendus- ja kirjaoskuse arendamine** ning **üldoskuste arendamine**. Analüüsis kirjutatakse lähemalt ka õpetajate rollist kirjutamisprotsessis ja kirjaoskuse arendajatena.

Peamiseks kirjutamisülesannete eesmärgiks pidasid õpetajad **aineteadmiste kontrollimist**. See tähendab, et kui õpilased on uue teema koos õpetajaga läbi võtnud, siis väga tihti soovivad õpetajad kontrollida õpilaste teemast arusaamist just kirjutamisülesannete abil.

Teadmiste kontroll on kindlasti üks eesmärke, sest siis ma näen, kas tunnis õpitu või õpikust loetu on päriselt ka arusaadav. (Kaspar)

Sotsiaalainetes käsitletavate teemade mõistmise kontrollimine kirjutamise kaudu aitab õpetajate sõnul arendada mõtlemisoskust ning on väikese mälu treeningu eest, sest andes ülesandeks kirjutada õpitud teemast mõne konkreetse teemapüstituse kaudu, saavad õpetajad aru, kas käsitletu on päriselt õpilastele arusaadav. Tavalised küsimuse-vastuse vormis kontrollitööd seda nii hästi teha ei aita, sest vastused on võimalik kodus korrektselt pähe õppida, kuid juttu kirjutades saab kontrollida konteksti mõistmist ja ainuõiget lahenduskäiku ning sõna-sõnalist vastust pole olemas.



Mu laiem eesmärk on näha, kas nad mõistavad konteksti ja ma tunnen, et kui nad saavad ise seda konteksti luua endale mugavas loomulikus vormis, siis see tundub ka minu jaoks loomulik ja näen päriselt, kas nad saavad teemast aru. Et kui on küsimus-vastus kontrolltöö, siis see tundub minu jaoks nagu õpitud teadmine, aga mitte omandatud teadmine. (Karmen)

Teiseks nimetatud eesmärgiks on kirjutamisülesannete juures **fantaasia laiendamine ja mõtete lendu laskmise oskuse arendamine**. Õpetajate sõnul on tänapäeva laste lugemus väike ja seepärast kannatab kujutlusvõime, kirjutamisülesannete abil püütaksegi seda veidi laiendada.

Tänapäeval ongi kõige hullem, et lapsed ei loe raamatuid /.../ ja kuna sõnavara on kesine, siis ülesanded, kus tuleb end ja oma loovust rakendada, on päris keerulised, seda tuleb harjutada. (Helmi)

Ajalooõpetus on õpetajate arvates II kooliastmes õpetamiseks üpris keeruline, sest 5. klassi õpilasel on veel raske ette kujutada elu enne teda. Paljudel õpilastel tekib aine mahukuse ja keerulisuse tõttu trots ja seepärast teevad õpetajad kõik, et ainet huvitavaks ja laste jaoks hoomatavamaks muuta. Nii antakse tihti ülesandeid, kus õpilased peavad kasutama oma äsja tunnis saadud teadmisi, aga samas kasutama ka fantaasiat, et end sajandite taha kujutada. Õpetajatel endalgi on toredam õpilaste töid kontrollida ja lugeda, kui kasutatud on lisaks teadmistele ka veidi väljamõeldisi, jäädes samas siiski loogilisuse piiridesse.

Vaatan, et kuidas on ajalugu kasutatud, et ei oleks neid asju, mis ajalukku ei kõlba. Ja siis see annab plusspunkte, kui töö on kihvtilt kirjutatud, et mul endal ka huvitav lugeda oleks. (Marek)

Õpilaste **kirjalik eneseväljendusoskus** areneb uuritavate sõnul kõige paremini, kui arendada seda käsikäes **õigekirjaoskusega**. Mitmed õpetajad tõid välja soovi õpetada õpilasi järgima eesti keele tunnis õpitud tekstiõpetuse reegleid. See tähendab, et sotsiaalainetes antavates kirjutamisülesannetes püüavad nad õpetada õpilasi tähele panema teksti teemaarendust ja ülesehitust ning lauseehitust ja sõnakasutust.

Lisaks ajalooteadmistele on jutus oluline loogiline lauseehitus, /.../ teema ülesehitus, sissejuhatus ja kokkuvõte. /.../ teemaarenduses peab ka paar näidet lisama. /.../ Sõnakasutus peaks olema samuti vanusele vastav ja õigekiri kehtib ka ajalooklassis. (Kadri)

Õpetajate soov on, et õpilased mõistaksid järgmist: korrektses kirjakeeles kirjutamine pole eesmärk ainult eesti keele tunnis, vaid absoluutselt igas tunnis ja ka tavaelus. Parandades kirjatöodes lisaks sisulistele vigadele õigekirja-, lausestus- ja ülesehitusvigu, loodavad õpetajad sellele tähelepanu pöörata. Samas ütlesid paar õpetajat, et nad oleksid väga tänulikud, kui kirjaoskuse arendamise osas tehtaks rohkem koostööd eesti keele õpetajatega, sest ajalooõpetajad ei pruugi alati kõiki nüansse osata jälgida.

Ma arvan, et kirjutamisülesanded peaksid käima koostöös eesti keele õpetajaga, sest lihtsalt need ülesande tüübid on võrdlemisi sarnased. Ma arvan, et kui eesti keeles on rohkem õigekiri tugevamas-suuremas fookuses, siis ajaloos on võib-olla see analüüsi osa olulisem, aga nad ei saa nagu eraldi seista. /.../ ega mina ise ka eesti keele õpetaja pole. (Sandra)

Ajalooõpetaja tõi välja, et on eesti keele õpetajast kolleegiga koostööd teinud nii, et aineõpetaja hindab jutu sisu ja emakeeleõpetaja õigekirja. Kolleegidega tehakse aga koostööd vähe.

Me oleme teinud ju kolleegiga seda ka niiviisi, et näiteks mina hindan jutu sisu ja tema hindab õigekirja. Siis õpilane hakkab seda loksutama paika, et ahaa, see käib ka ajaloos nii, et on lauselõpumärk ja suur algustäht! (Kadri)

Kujutan ette, et mõnes koolis tegelikult õpetajatevaheline koostöö toimib. (Sandra)

**Üldoskuste arendamise** kategooria alla liigituvate oskuste ja eesmärkidena nimetasid õpetajad paaristöö tegemist, ajaplaneerimisoskust, digipädevuse ja analüüsisioskuse arendamist. Kirjutamisülesandeid saab õpetajate sõnul võtta kui head võimalust paaristöö tegemiseks, selle all mõisteti kaaslasega arutlemist kirjutamisprotsessi eeltöö ajal. Ajaplaneerimisoskuse arendamise juures mõeldi kirjutamisprotsessis oma tööde õigeaegselt valmis saamise ajastamist.

Kui see kirjutamine on ajaliselt limiteeritud näiteks, et siis nagu selle oma aja kasutamise oskus on oluline, sest ebaoluline ja oluline tuleb eraldada ja töö tuleb õigeaks ajaks valmis saada. (Kadri)

Digipädevus areneb sotsiaalainetes tavaliselt referatiivsete tööde kirjutamisel, sest nende vormistamisel oodatakse arvuti ja tekstitöötlusprogrammide kasutamist.

Arvutis kirjutatud teksti esitavad õpilased tavaliselt siis, kui tegu on mingi referaadiga. Seal peavad juba ka viited ja asjad olema, seega arvutis on seda lihtsam teha. (Liis)

Analüüsi oskus on intervjueritud õpetajate meelest oluline elus toimetulekuks ja hakkama saamiseks. Nii proovivad sotsiaalainete õpetajadki oma tundides seda oskust arendada. II kooliastme põhilisteks analüüsitavateks on õpilased ise, aga kirjalike tööde käigus on lahatud ka näiteks elu esimese Eesti vabariigi ajal. Analüüsivate tööde kirjutamise juures peavad õpetajad tähtsaks ausust ja reflekteerimise oskuse arenemist. Ühe näitena saab tuua õpetaja, kes annab igal aastal 6. klassi õpilastele ülesande teha vabatahtlikuna mõnd ühiskondlikult kasulikku tööd, näiteks metsa koristada või käia abiks loomade varjupaigas. Pärast tegevust tuleb õpilastel kirjutada eneseanalüüs tehtust. Sellise ülesande puhul tahab õpetaja enda sõnul näha ka analüüsi, miks selline tegevus on vajalik ja mida see ühiskonnale annab.

Kuendas ühiskonnaõpetuses on üks niisugune, nagu pikem ülesanne neile, kus nad peavad kohustuslikus korras tegema midagi vabatahtlikku. Ehk siis käima kuskil koristamas, mingit metsatagust või loomade varjupaigas. Ja siis nad peavad kirjutama eneseanalüüsi. (Marek)

Eesmärkide kirjeldamisega koos selgitasid õpetajad oma rolli kirjutamisprotsessis ja kirjaoskuse arendamisel. Kui protsessis tunnevad intervjueritavad end suunaja ning lõpuks hindaja rollis, siis kirjaoskuse arendamisel räägiti nii suulisest kui ka kirjalikust eneseväljendusest ja selle arendamise vajalikkusest. Õpetajad tunnevad, et õpilastelt oodatakse korrektset kirja- ja argumenteerimisoskust eelkõige kirjalikes töödes, kuid tagaplaanile jääb seejuures suuline eneseväljendus, mida õpetajate sõnul tuleks tegelikult arendada käsikäes kirjalikuga. Nii püüavad mitmed intervjueritavad esmalt arendada suulist väljendusoskust, kui see on omandatud, liigutakse alles edasi kirjaliku eneseväljenduse poole.

Ajalugu, ühiskond kindlasti, need on kõigepealt selleks, et õpilasel peaks kujunema oma arvamus. Ja õpilane peaks nende tundide raames saama enda arvamust väljendada. /.../ Et see on tähtis, sa õpidki, kuidas kujundada arvamust kõigepealt mingisuguse info põhjal ja avaldad argumenteeritult enda arvamust, et kui nüüd see suuline asi on juba olemas, siis saab tekkida ka kirjalik eneseväljendus, et mul on tunne, et meil on midagi vastupidi. Et me ootame, et lapsed avaldaksid arvamust ja väga argumenteeritult ja korralikult kirjalikult. Aga selle suulise eneseväljenduse ja arvamuse avaldamist meil on kuidagi nagu vähe. (Mari)

Võib öelda, et intervjueritud õpetajad eesmärgistavad oma õpilastele antavaid ülesandeid ja kirjeldavad kirjutamisülesannetega seoses erinevaid eesmärke. Eesmärke

nimetades tunnevad õpetajad vastutust õpilaste kirjaoskuse arendamisel ja parandamisel ning toovad välja oma seisukohti. Õpetajate arvamused erinevatest eesmärkidest on sotsiaalainete õpetajate seas pigem ühtsed, kuid üksteist täiendavad.

## 4.2. Erinevad kirjutamisülesanded

Uurimisküsimuse „Missuguseid kirjutamisülesandeid õppetöös kasutatakse?“ andmeanalüüsi tulemusena kujunes välja kolm kategooriat, milleks on **loovjutud, pere- ning kodulooga seotud kirjeldavad lood** ja **referatiivsed kirjatööd**. Järgnevalt kirjutatakse kategooriad täpsemalt lahti ja analüüsitakse saadud tulemusi.

Küsimusele erinevatest kirjutamisülesannetest kujunes intervjuude käigus kõige sagedasemaks vastuseks **loovjutt**, mis on otseselt seotud eelmises peatükis nimetatud loomingulisuse ja fantaasia arendamise eesmärgiga. Õpetajate sõnul on II kooliaste alles sisse elamine uude – õpilased saavad uued õpetajad ja ka õppeained, see tähendab, et näiteks ajalooõpetuses alles hakkab kujunema arusaam maailmast ja selle ajaloost. Seepärast proovivad küsitletud õpetajad läheneda pehmemalt ja lõbusamalt. Oluline on, et õpilane tunneks end sotsiaalainete tundides vabalt ja suudaks oma teadmisi ja fantaasiat paberil ja ka suuliselt ellu viia. Nii kasutataksegi tundides mitmeid erinevaid loovjuttude võtteid. Üheks sellise ülesande näiteks võib tuua iseenda kujutamise muistsesse vabadusvõitlusesse või keskaegsesse kaubalinna.

Tavaliselt erinevate temade all nad peavad elama sisse rolli ja kirjutama oma päevast, mis iganes ajalooajal meil parasjagu on. Näiteks kiviaja inimene, inimene keskajal ja inimene teise maailmasõja ajal. (Marek)

Õpilaste ülesandeks on sellise kirjutamisülesande puhul kujutada end üheks päevaks käsitletavasse ajaperioodi ning näiteks kirjutada, mida tema kui keskaja rüütel tunneb, mõtleb, näeb või sööb. Kirjutaja peab jälgima, et jutus poleks kujutletavale ajaperioodile võõraid ning vastuolulisi tegevusi või asju, näiteks keskaegses Tallinnas mobiiltelefone või elektrit.

Reegel on see, et ei tohi olla nagu ajalookaugeid asju, et ei saa olla niimoodi, et mingi kiviajainimene istub niisama ja siis vahepeal istub nutifonis. (Marek)

Õpetajad nimetasid kirjutamisülesandena ka loovjutte, mille kaudu lõimitakse erinevaid õppeained ning mille sooritamise ajal peavad õpilased sotsiaalne tunni ajal meenutama teisi õppeaineid, näiteks eesti keelt ja kirjandust. Sellisteks ülesanneteks võib pidada päevikusissekannete kirjutamist, aga ka teiste erinevate jutustiilide kasutamist. Üks õpetaja meenutas intervjuu toimumise päeval 5. klassis korraldatud kontrolltööd, mis tähendas, et õpilased pidid kirjutama muistsest vabadusvõitlusest muinasjutu vormis.

Täna oli kontrolltöö viiendas klassis muistsest vabadusvõitlusest ja kuna ma teadsin, et nad on eesti keeles õppinud muinasjututeemat, siis ülesanne oligi see, et nad pidid mulle jutustama muistsest vabadusvõitlusest muinasjutu stiilis. Vaatasime üle, et mis on muinasjutu reeglid: kordused, algused-lõpud ja siis andsin teemad, mida peab kajastama, et kajasta näiteks Lembitut või kajasta mingit kindlat lahingut. (Karmen)

Sotsiaalainete õpetajate meelest on oluline, et õpilased teaksid ja tunneksid lisaks üldisele maailma ajaloole ka oma enda põlvnemist ja päritolu. **Pere- ja kodulooga seotud kirjutamisülesandeid** mainiti lisaks ajalooõpetusele ka inimeseõpetuse tunni raames. Intervjuudest tuli välja, et õpilased on küsitlenud oma vanavanemaid ja kirja pannud näiteks oma vanaema mälestusi või uurinud sugupuud ja lisaks sugupuu kujutamisele kirjutanud sellest ka kirjeldavas vormis jutukesti. Antud on ülesandeid, kus õpilased peavad kirjeldama oma sõpra või küsima ema-isa käest enda nime valimise protsessi kohta ning hiljem seda lühijutuna esitlema. Sellised ülesanded aitavad õpetajate sõnul leida õpilastel oma „mina“.

Kuuendas klassis näiteks ühiskonnaõpetuses ja ka viiendas klassis inimeseõpetuses on teemaks „mina“. Nii hakkab laps leidma enda arvamust, ta eristab ennast enda vanematest, enda sõpradest ja leiab kus on see „mina“, et see on ka päris tähtis nende kirjelduste ja perelugude juures. (Mari)

Viimase kategooriana saab välja tuua **referatiivsed kirjatööd**. Selle alla kuuluvad ülevaated ajalootegelastest või ajaloolistest paikadest ning referaadi nõuetele vastavad tööd erinevatel teemadel. Õpetajad mainisid võimalike referaaditeemadena näiteks Eesti presidente käsitlevaid töid või võimalust valida teemaks antiikmütoloogia jumalaid ja müüte. Kui suur osa kirjutamisülesandeid tehakse tunni ajal klassiruumis, siis referatiivsed tööd jäävad õpetajate sõnul tavaliselt koduseks ülesandeks.

Vohh ja mul tuleb veel meelde, kuuendas ma lasen neil alati teha ajaloos referaadi antiikmütoloogia peale, annan kas mõne müüdi või ühe jumala. Referaadi teaduslik väärtus on küsitav /.../ Nii nad seal kodus pingutavad ja ponnistavad ja vormistavad. (Marek)

Lisaks nimetatud kirjutamistegevustele mainiti kirjutamisülesannete all ära ka kokkuvõtete kirjutamine õpetaja räägitud jutust ja pikemad küsimustele vastamised, et kontrollida õpilaste tähelepanuvõimet ja tunnis kaasatõotamist. Multimodaalsed tekstid on samuti jõudnud sotsiaalainete tundidesse, sest nimetatud said nii plakatid kui ka koomiksid, kuid neid õpetajad justkui kirjutamisülesanneteks ei pidanudki.

Muidu ma tundides mõnikord olen lasknud plakatit teha või koomiksit joonistada, see meeldib lastele isegi rohkem kui kirjutamisülesanded. (Liis)

Kuigi õppekavas on ühiskonnaõpetuse võimalike tekstiliikide hulgas nimetatud arvamslugu (PRÕK Lisa 5: 6), ütlesid intervjuueeritavad, et arvamslugude ja arutelude kirjutamise juurde jõutakse II kooliastmes väga harva ning nende kirjutamine jääb tegelikult pigem III kooliastmesse. Üheks põhjuseks nimetati ühiskonnaõpetuse õppekava raskust. Küll aga kinnitati, et arvamust avaldatakse ja arvamus peab kujunema, aga II kooliastmes tegeletakse sellega pigem suuliselt.

Ei tead vot kuuendas mina mingeid arvamslugusid üldiselt ei ole teinud. Ma üldiselt kuuendas ühiskonnas üldse väga vähe lasen kirjutada. Ühiskonnaõpetus üldiselt algabki kuuendas, mõni on teinud juba neljandas, aga ma ei kujuta ette mida nad seal teevad, sest minu arust õppekava on hästi-hästi raske. (Marek)

Kirjutamisülesannete ja -tegevuste nimetamise ning kirjeldamise juures rääkisid õpetajad veel ülesannete leidmisest ja koostamisest, märkides, et peamiselt mõeldakse ülesanded välja ise. Nimetati ka töövihikuid, töölehti, Tebo õpiveebi ja kolleegidelt kuuldu järele proovimist ning inspireerivaid Instagrami kontosid. Õpetajad ütlesid, et kui ülesanne võetakse kuskilt mujalt kui oma peast, muudetakse harjutused tihti oma õpilastele sobilikemaks. Samas kui klassile antakse kirjutamisülesanne kätte, kirjutab terve klass tavaliselt sama ülesandepüstituse järgi. Oli õpetajaid, kes ütlesid, et annavad õpilastele valikuid, samas mõned õpetajad lisisid, et pole varem harjutuste varieerimise peale tulnudki.

Inimeseõpetuses on niimoodi, et ma jagan erinevad ülesanded, mille kohta keegi kirjutama või analüüsima peab. Teistes tundides on ikka sama ülesanne, valikuvariandid on üheksandas klassis, jah, seal, kus me ühiskonnaõpetuses kirjutame neid arvamusaluseid. Seal tulevad juba teemade valikuvariandid. (Helmi)

Ehkki õpilastele erinevate ülesannete andmine erines mõnevõrra kirjutamistegevuse kategooriast, anti kõige rohkem eri teemasid referatiivsete kirjutamisülesannete ja analüüsivate tööde all.

Kui ma mõtlen selle referaadi peale, siis ma olen ikkagi ära jaganud teemad. Kindlatele inimestele erinevad teemad, et kõik oleks kaetud. (Karmen)

Tundub, et II kooliastme sotsiaalainetes antakse õpilastele rohkelt erinevaid kirjutamisülesandeid ja -tegevusi, mille abil püütakse arendada õpilaste fantaasiat, analüüsi- ja refleksioonioskust, info otsimise strateegiaid ja püütakse panna õpilased suhtlema oma vanemate ning vanavanematega, tutvudes nii oma pere- ja kodulooga. Antavad ülesanded täidavad õpetajate nimetatud eesmärgid.

### 4.3. Kirjutamisprotsessi etapid

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt oli kolmandaks uurimisküsimuseks „Missugustest etappidest koosneb kirjutamisprotsess?“. Andmeanalüüsi käigus tekkis kolm kategooriat, mis jaotuvad **kirjutama valmistumiseks, kirjutamise etapiks ja tegevusteks pärast kirjutamist**.

Suure osa kirjutamisprotsessi kirjelduse all nimetatud tegevustest võib liigitada **kirjutamiseks valmistumise** kategooria alla. Õpetajad kirjeldasid nii häälestamise protsessi kui ka eeltööd väga põhjalikult ja rohkete näidete varal. Esmalt toodi välja uue teemaga tutvumine, see tähendab, et kirjutamisülesannet ei anta uuritavate oeldu põhjal mitte kunagi teema kohta, millest pole klassis koos räägitud või millele pole õpetaja omapoolseid kommentaare andnud.

Ja loomulikult, ega ma ei hakka kirjutama, ma ei tea, taasiseseisvumisaegsest Eestist kui me oleme veel esimese riigi loomise juures, ehk siis teema on ikka enne ära õpitud ja läbi võetud. (Kadri)

Kuna see kirjutamine on alati mingi teema kinnistamiseks, siis nad kindlasti teavad selle teema tausta juba. (Karmen)

Pärast eelteadmiste omandamist esitatakse õpilastele abistavaid ja suunavaid küsimusi teema mõistmiseks, nimetati ka teemakohaste märksõnade ette andmist, mille järgi on õpilastel kergem teemasse süveneda. Küsimused ja märksõnad esitatakse õpilastele kas tahvlile kirjutatult või suuliselt. Pärast tööülesande andmist kontrollitakse suuliste küsimuste kaudu õpilaste ülesandepüstituse mõistmist. Üks õpetaja kirjeldas ka protsessi, kuidas ta püüab enne kirjutama hakkamist koos oma õpilastega kirjutamisülesannet eesmärgistada.

Mina üritan oma tunnis õppimise viie faasi struktuuri nii-öelda teha. Et me üldiselt nagu üldse eesmärgistame, miks me hakkame midagi kirjutama. Me püstitame eesmärgi. Viienda klassiga see eesmärgi sõnastamine ja formuleerimine on mingis mõttes keeruline, aga siis ma tihtipeale ütlen selle peamise eesmärgi neile ja siis ma küsin juurde, et mis võib veel kirjutamise eesmärk olla. Ja siis on lihtsam, siis neil tuleb endal juba mõtteid. (Sandra)

Enne kirjutama hakkamist suunatakse õpilasi vajaduse korral lisainfo otsimiseks tagasi pöörduma õpiku teksti, õpetaja slaidide, vaadatud fotode või interneti juurde. Üks õpetaja nimetas häälestuse protsessist rääkides veel ka korraliku paberi ja kirjutamisvahendi otsimist ja välja võtmist, mis aitab õpilasi häälestada protsessiks, mis õpetaja sõnul nõuab tavaliselt süvenemist, mõttetööd ja vaikust.

Kui eelteadmised on omandatud, teema ja kirjutamisjuhendiga on tutvunud, ette antud ülesandest on aru saadud ja õpetaja suunavad juhised on kuulatud, algab õpilaste kirjutamiseks ettevalmistuse osa. Seegi osa ei tähenda veel otseselt teksti kirjutamist, vaid eeltööd korralikuks ülesande täitmiseks. Algab mõtete organiseerimise etapp, kus peamiselt kasutatakse mõiste-, mõtte- ja ideekaarte, kuid oli ka õpetajaid, kes kaardistamist oma õpilastelt ei nõua ja seda isegi ei õpeta. Mõiste-, mõtte- ja ideekaartide pooltargumentidena nimetati aga parema ülevaate tekkimist sellest, millest kirjutama hakatakse.

Mõtte- ja mõistekaarte ma kunagi teha ei lase, neist ma aru ei saa. Ma olen proovinud teha mõni aasta, võib-olla noh kuuendas äkki, ja ma ei ole leidnud väljundit. (Marek)



Ei saa hüpata nii, et ta kirjutab ühest, siis hüppab kuskile teisele teemale, siis pöördub jälle selle esimese juurde... Kui ta mõistekaarti kirjutab ja selle lahti seletab, siis tal on ülevaade, millest ta peaks kirjutama. (Kadri)

Kaks õpetajat kirjeldasid eeltöö etapis paaris- ja meeskonnatöö olulisust. Õpilastel lubatakse pärast häälestust oma pinginaabri või lauanaabritega teema üle arutleda ja oma ideid välja pakkuda. Intervjueeritavate sõnul on meeskonnatöö sotsiaalainetes väga oluline, sest nii saavad õpilased üksteisega ideid ning mõtteid jagada ja omavahelise suhtluse käigus arenevad mitmed sotsiaalsed oskused, mõnel õpilasel tekib uusi ideid ja kõigi mõtted hakkavad selginema. Seejärel saabki hakata kirjutama.

Kui jõutakse **kirjutamise etapi** juurde, algab see uuritavate sõnul raskelt. Kuigi on toimunud häälestamise ja eeltöö etapp, on klassis raske vaikust saavutada ja tihti käibki jutustamine ja kirjutamine käsikäes.

Eks nad ikka küsivad, see on ju loomulik. Ega kui sul on kahekümne viie pealine kamp, siis üks ei kuule, teine ei näe, kolmas saab valesti aru, üks ole, aga põhimõtteliselt no ikka tekib ju eriti viiendal klassil küsimusi. Sa võid olla kõik ära seletanud. /.../ kui niiviisi pidevalt küsitakse, siis ei saa teised kirjutada. Tegelikult peab olema seal piir, et kaks, kolm küsimust mitte nii, et kõik hakkavad küsima, siis ei tulegi midagi välja, sest kirjutamine on keskendumine. (Kadri)

Kõige keerulisemaks peavad õpetajad loovjuttude kirjutamisprotsessi, sest nende kirjutamise ajal küsitakse palju korralduslikke ning vormistamise küsimusi, lisaks on õpilased õpetajate sõnul väga ebakindlad, sest küsivad iga natukese aja tagant, kas kirjutatu on ikka sobiv.

See kirjutamine... mina nagu tahaks, et oleks vaikus, loomeprotsess, igaüks pusib. Aga kokkuvõttes on see küsimus küsimuse otsa, õpetaja, kas nii võib, kas nii sobib, et kogu aeg nagu jällegi kindlustunde otsimine, kas see on õige ja ma näen, et nad ei tunne ennast turvaliselt selles. (Karmen)

Uuritavate sõnul jõuavad nad väiksemates klassides õpetades tähelepanu kõigile pöörata, kuid arvuliselt suuremate klasside õpetajad igapäheeni alati ei jõua. Kui õpetaja aga näeb, et mõni õpilane pole tööga pihta hakanud, küsivad õpetajad tavaliselt veel kord suunavaid küsimusi või toovad mõne lihtsa näite, kasutades enda fantaasiat. On näha, et õpetajad soovivad õpilasi kirjutamisprotsessi alguses igati toetada.

Ma küll ei luba sedasama näidist kasutada, aga ma toon hästi palju nagu näiteid ja mõtlen ise hästi elavalt kaasa, loon oma jutud. Et nad näeksid, et see võib olla nii tobe, nii naljakas või ulmeline, kui võimalik, et nad näeksid, et ei ole nagu piire, /.../ üritan näiteid tuues seda mingit teatavat kahtlust või mure lahendada. (Karmen)

Õpetajate kogemustest selgus, et mustandeid sotsiaalainetes üldiselt kirjutada ei lasta. Ainult üks õpetaja, kes annab 5. klassile ka eesti keele tundi, vastas, et ootab õpilastelt tihti mustandite koostamist ja soovib neid hiljem näha.

Pigem ma tahaks mustandit ka näha, et see puhtand on sihuke noh, kahtlane asi. (Mari)

Intervjueeritavate sõnul antakse II kooliastmes tavaliselt kirjutamistegevused klassis tegemiseks ja see tähendab, et õpetajad ootavad töid juba tunni lõpuks enda kätte – selle ajaga õpilane mustandit ja puhtandit tavaliselt valmis ei jõua. Kui ülesanne antakse koduseks tööks, võivad õpilased mustandi enne puhtandit enda jaoks kirjutada, kuid taas õpetajad seda hiljem näha ei soovi ja eraldi teha ei palu.

Ei taha, mul ei ole tegelikult aega selle jaoks ja ei taha kindlasti näha mingit mustandit. (Marek)

**Kirjutamise järgselt** tagasisidestavad õpetajad tavaliselt ise õpilaste töid. Paar õpetajat mainis ka õpilaste omavahelist tagasisidestamist, kuid seda tehakse juba valmis töödega ja öeldakse või kirjutatakse ainult paar kommentaari, mis teise tööd lugedes või kuulates meeldis/ei meeldinud. Seega intervjueeritud õpetajate põhjal võib öelda, et II kooliastme sotsiaalainetes pigem ei kasutata õpilaste omavahelist tagasisidestamist, et tööd paremaks või sisukamaks kirjutada. Siiski ütles paar õpetajat, et on mustandi etapis omavahelist tagasisidestamist proovinud, kuid seda vanemates klassides. Nende sõnul on II kooliastmes õpilastel veel raske objektiivne olla. Kui loetakse populaarse õpilase tööd, antakse talle ülistavat tagasiside ja vastupidi.

Omavaheline tagasisidestamine on ideaalis ülihea, aga see nõuab seda, et klassiõpetaja oleks teinud algusest peale tööd. Klass olekski üks meeskond, et ei oleks mingisugust kiusamist, ei ole kellelegi jumaldamist, et kellele sa julged vastu öelda... Tagasisidestamine on super, aga seda saab teha väheste klassidega. (Mari)

Õpetajapoolne tagasisidestamine käib tavaliselt koos numbrilise hindamisega. Kõik intervjueeritavad kinnitasid, et nende õpilased teavad alati, kas kirjutatu eest pannakse hinne või mitte. Alati ei pruugita siiski kõiki hinnata ja nii tehakse seda mõnikord

valikuliselt, otsustades õpilaste tööde põhjal. Osad õpetajad ütlesid, et sellisel juhul peavad õpilased samuti teadma, et ainult mõnda tööd hinnatakse, teised õpetajad aga arvasid, et siis jäädakse lootma õnnele, et halbu hindeid ei panda ja õpilased ei pinguta piisavalt.

Ei pruugi ju alati hinnata, eks ole. Ja tegelikult sa võidki hinnata valikuliselt ju ütleme, et kui teisele kirjutad väga tubli aga seekord ei saa hinnet, siis kellel on väga hästi, siis võib hinde panna. Aga peab enne ette ütleva, kas hindad kõiki või hindad valikuliselt, see peab olema teada, sest lapsed tahavad seda teada, eks ole. (Kadri)

Kui ma ütleks ette, et hindan ainult kolme tööd, siis mõned laisemad väga ei viitsiks ilmselt üldse pingutada. (Liis)

Kui kirjutamisülesanne antakse näiteks kontrolltööks kordamiseks ja teadmiste kontrolliks, siis sellisel juhul tavaliselt töid numbriliselt ei hinnata. Mõned õpetajad ütlesid, et õpilaste teadmiste kinnistamiseks tagasisidestavad nad kindlasti töid kirjalikult, teised jälle lisasid, et kirjalikuks tagasiside andmiseks ühel sotsiaalainete õpetajal aega ei jätku. Õpetajate arvamused erinesid ka selles osas, mida üldse kirjutamisülesannete juures hinnatakse.

Kuigi sotsiaalainete õpetajad ei pea hindama kirjalike tööde õigekirja (PRÕK 2011, Lisa 5: 6), parandavad uuritavad siiski õigekirjavigu ja mõned intervjuueeritud õpetajad võtavad vigu ka hindamisel arvesse, kui nad on selle punkti eelnevalt õpilastele teatavaks teinud. Tavaliselt antakse õpilastele ette kirjaliku töö maht lausetes ja kuigi leidub õpetajaid, kes mahu täituvust II kooliastmes ei kontrolli, on ka neid, kes võtavad lausete arvu hindamisel arvesse. Lisaks õigekirjale ja mahule on peamine hindamise kriteerium teemale vastavus ja loogilisus ajalookontekstis. Õpetajate sõnul soovivad nad näha loominguilisi töid, kuid selliste tööde hindamine on nende arvates raske, sest hindamist teostab õpetaja oma taju ja tunnetusega. See tähendab, et kui töö tundub suurepärase ühele õpetajale, ei pruugi see nii hea tunduda mõnele teisele.

Keeruline öelda, mis on hea või mis on halb, kui näed, et õpilased vähemalt on püüdnud ja samas kõiki kriteeriume täitnud. (Liis)

Võib öelda, et rohkem esines õigekirja hindamist sotsiaalainete kirjutistes sel juhul, kui õpetaja oli kokku leppinud koostöö eesti keele õpetajaga. See tähendab, et kui

ajalooõpetaja hindab sisu, siis eesti keele õpetaja hindab õigekirja, vormistust ja mahtu. Üks ajalooõpetaja rääkis oma hindamise protsessist pikemalt ning sealt tuli välja, et leidub ka sotsiaalainete õpetajaid, kes väga täpselt püüavad õpilastele kirjutamise üldisi reegleid tutvustada ja meelde tuletada.

Hinnata tuleb kõigepealt vastavust teemale. No mis puudutab eesti keelt siis loogiline lauseehitus on ka oluline. Tahan veel näha korralikku ülesehitust, mis on siis sissejuhatus-teemaarendus-kokkuvõte. Ja siis peab olema seal ka näiteid, üks ole, teemaarenduses siis sa pead ka paar näidet lisama. Viies klass, üks näide. Kindlad reeglid on minu arvates olulised. Aga üks oleneb natuke ikka ülesandest ka. (Kadri)

Intervjuude analüüsist võib järeldada, et kirjutamisprotsess II kooliastme sotsiaalainetes on kirjutamise alustamist toetav – see tähendab, et õpilastele antakse korralikud eelteadmised, kirjutamiseks häälestatakse klassis ühiselt ja individuaalselt – kuid mustandi kirjutamine pole õpetajate meelest vajalik ning klassikaaslastega vastastikku kirjatöid ei tagasisidestata. Hindamise roll on protsessis suur, sest õpetajad jätavad tööd numbriliselt hindamata pigem harva, kirjaliku tagasiside annavad kirjalikule tööle vaid mõned õpetajad. Kõik see näitab, et sotsiaalainete õpetajad on kirjutamisprotsessist ja selle etappidest teadlikud, kuid tundide vähesuse ja ajanappuse tõttu püütakse kõik kirjalikud tööd pigem kiiresti valmis kirjutada, et oleks võimalus õppeaine teiste teemadega edasi minna.

## KOKKUVÕTE

Eesti üldhariduskoolide õpilaste tunniplaani lisandub II kooliastmes kolm sotsiaalainet. Ajalugu, ühiskonna- ja inimeseõpetus on õppeained, kus põhikooli riikliku õppekava järgi tuleks lisaks eesti keele tunnile samuti õpilaste kirjutamisoskust arendada, sest põhikooli lõpuks oodatakse õpilaselt korrektset kirjalikku eneseväljendusoskust, mida ideaalis võiks õpetada kõigi õppeainete koostöös. Sellest tulenevalt uuriti magistritöös, kuidas tegeletakse kirjutamisõpetuse ja kirjutamisülesannetega II kooliastme sotsiaalainetes.

Magistritöös sooviti välja selgitada, millistel eesmärkidel annavad õpetajad II kooliastme sotsiaalainetes õpilastele kirjutamisülesandeid ja -harjutusi. Kuivõrd kirjutamine on kompleksne ja keeruline tegevus, mida tuleks igal juhul õpetajate poolt toetada, oli eesmärgiks uurida ka seda, milline näeb välja kirjutamisülesannete läbiviimise protsess II kooliastme sotsiaalainetes.

Töö teoreetilises osas anti ülevaade kirjutamise eesmärkidest, tekstide ja kirjutamisülesannete liikidest ning tutvustati efektiivset kirjutamisprotsessi. Kuna töös uuriti kirjutamisülesandeid Eesti üldhariduskoolide II kooliastme sotsiaalainete õpetajate vaates, siis lisati teooriapeatükkidesse ülevaateid ning täpsustusi põhikooli riiklikust õppekavast. Intervjuude käigus kaheksa erineva Eesti üldhariduskooli sotsiaalainete õpetajaga püüti leida vastuseid küsimustele, mida peavad õpetajad kirjutamisülesannete eesmärkideks, missuguseid kirjutamisülesandeid töös kasutatakse ja missugustest etappides koosneb kirjutamisprotsess.

Selgub, et kirjutamisülesannete andmise on sotsiaalainete õpetajad läbi mõelnud ja enda jaoks eesmärgistanud, tihti proovitakse ka õpilastega koos arutleda, miks on üks või teine kirjutamisülesanne või -harjutus vajalik. Valimis osalenud õpetajad pidasid kirjutamisülesannete peamiseks eesmärkideks õpilaste ainealaste teadmiste kontrollimist, loovuse arendamist, eneseväljendus- ja kirjaoskuse arendamist ning üldoskuste arendamist. Üldoskuste alla kuulub ka digipädevus, mis on uuema kirjutamisviisi üheks osaks ja mida sotsiaalainete õpetajad samuti juba vähehaaval rakendavad. Kirjutamisülesanded on õpetajate meelest hea võimalus tuua näiteks ajalugu

õpilastele lähemale ja sobilikud kontrollimaks, kas teooriast on päriselt aru saadud. See omakorda arendab veel ka seostamisoskust ja loogilist mõtlemist.

Saab öelda, et õpetajate antavad kirjutamisülesanded on kooskõlas intervjueeritute sõnastatud eesmärkidega. Nimetatud kirjutamisülesanded saab liigitada järgmiselt: loovjutud, pere- ning kodulooga seotud kirjeldavad lood ja referatiivsed kirjatööd. Kõik nimetatud ülesannete liigid on leitavad ka põhikooli riikliku õppekava sotsiaalainete ainekavas.

Kirjutamisprotsessist rääkides tõid õpetajad välja peamise probleemi – ajanappuse. Kuigi õpetajatele meeldiks anda õpilastele kirjutamiseks piisavalt aega, kipub kirjutamisprotsessiks jääma seda siiski liiga vähe. Sama on ka õpetajate enda ajaressurssidega, sest tuntakse, kuidas tööde kirjalikuks ja suuliseks tagasisidestamiseks pole kogu ülejäänud koolitöö kõrvalt piisavalt jõudu ega aega. Sellisel juhul aitakski töös tutvustatud kirjutamisprotsessi sisene tagasisidestamine, kus õpilased ise saaksid teiste töid lugedes ning kommenteerides ka enda töödele klassikaaslaste tagasisidet. Pideva tagasiside põhjal saab oma tööd aga veel paremaks kirjutada. Õpetajate välja toodud muret seoses omavahelise tagasiside andmise subjektiivsuse ja kaaslaste eelistamisega annaks vältida, kui tagasisidestamise jaoks koostada konkreetne juhised täpsete aspektidega ning sellega, mille kohta ning kuidas tagasisidet antakse.

Saadud tulemused on olulised, sest aitavad mõista sotsiaalainete õpetajate rolli õpilaste kirjaoskuse arendajatena. Kuivõrd õppekava järgi võiksid erinevad õpetajad õpilaste edukaks õpipädevuste ja -tulemuste saavutamiseks omavahel koostööd teha, annab magistr töö märku, et sotsiaalainete õpetajatel on tahe koostööks olemas. Koostööaltimad võiksid ka kõik eesti keele õpetajad olla, sest ainult nii saab II kooliastme õpilasest põhikooli lõpuks korrektsema kirjaliku eneseväljendusoskusega noor.

## **SUMMARY**

### **Writing tasks as viewed by the II level teachers in social studies**

The aim of this study is to learn the purposes of writing tasks and the process of executing them in the framework of the notions and experience of secondary school teachers of social sciences. The National Curriculum states that not only Estonian as a subject, but also history, social studies and humanities are subjects that should support the students developing their writing skills. This is because by the end of 9th grade, the students are expected to express themselves correctly in written form and in an ideal situation this skill should be taught in cooperation between all the subjects.

The study answers the following questions:

1. What are the aims of the teachers through writing tasks;
2. Which type of writing tasks are used;
3. What kind of stages do the writing tasks compose of?

The theoretical part of the study provides an overview of the purpose of writing, type of texts and tasks and also presents effective writing process as such. As the paper focuses on writing tasks viewed by teachers of social studies in Estonian general education schools' second level education (students ages 10-13), overviews and specifications from the National Curriculum have been added to the theory chapters.

For the data collection purposes, the author of the study used the qualitative research design, and the instrument was a semi-structured interview. 8 teachers of social studies were interviewed. The teachers find the main purpose of writing tasks to be knowledge testing and developing creativity, self expression, writing skills and general skills. The teachers interviewed, find writing tasks as a good way to make social subjects more relatable for the students.

One can state, that writing tasks given are in accordance with the aims of the interviewed teachers. The mentioned writing tasks can be classified as creative writing, home and family related descriptive writing and referential writing. All of the mentioned types of

tasks are also found stated in the National Curriculum of social studies.

The writing process in the second level education social studies subjects is supportive of writing as such. The students are given appropriate background knowledge, there is individual and collective attunement. The teachers do not find a draft necessary and students do not give feedback to each other's work. Grading the task has a big role in the whole process, because it is rather rare when a teacher do not grade ones writing task. Only few teachers give written feedback to the students. The study finds that the teachers are aware of writing process and it's stages, but the shortage of lessons and time the goal is to finish the tasks fast to continue with new topics.

As National Curriculum already assumes teachers of different subjects should cooperate for the successful development of students' study skills and good academic result, this study also states that teachers of social studies have the will to cooperate with their peers.



## KASUTATUD MATERJALID

**Alumäe jt 2018** = Tanel Alumäe, Ottokar Tilk, Asadullah 2018. Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Baltic HLT.

**Aruvee, Merilin** 2016. Tekstikeskne keeleõpetus põhikoolis: teoreetiline taust, vastutuse jagamine ja metoodika. – Emakeele Seltsi aastaraamat 62, 9–37.

**Aruvee, Merilin, Helin Puksand** 2019. Kirjaoskuse arendamine eesti keele ja kirjanduse õpetajate vaatevinklist: sillad ja kuristikud teooria ja praktika vahel. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri 7 (2), 154–180.

**Aruvee, Merilin** 2021. Žanriõpetus kui ainekirjaoskuse tugi: esimene katseuring. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 17, 5–27.

**Bayat, Nihat** 2014. The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety. – Educational Sciences: Theory & Practice 14 (3), 1133–1141.

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

**Burnett, Cathy, Guy Merchant** 2015. The challenge of 21st-century literacies. – Journal of Adolescent & Adult Literacy 59 (3), 271–274. <https://doi.org/10.1002/jaal.482>

**Dean, Deborah** 2005. Strategic Writing: Moving beyond the Classroom Assignment. – The English Journal 95 (2), 82–88.

**Donoghue, Mildred R.** 1991. The Child and the English Language Arts. U.S.A.: WCB.

**Graham, Steve** 2018. A revised writer(s)-within-community model of writing. – Educational Psychologist 53, 258–279. <http://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

**Graham, Steve** 2019. Changing how writing is taught. – Review of Research in Education 43 (1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>

**Handbook...** = Handbook of Writing and Text Production 2014. – Handbooks of Applied Linguistics 10. Toim. E-M. Jakobs, D. Perrin. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110220674>

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

**Hodges, Pamela** 2016. How to Write a First Draft. <https://thewritepractice.com/first-draft/> (10.05.2022)

**Hõbemäe, Grisdi** 2016. Lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamine ühe 7. klassi näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut.

**Jürimäe jt 2014** = Maria Jürimäe, Anita Kärner, Leelo Tiisvelt 2014. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Toim. Anita Kärner, Maria Jürimäe. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

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

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

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

**Kalantzis, Mary, Bill Cope** 2008. Language education and multiliteracies. – Encyclopedia of Language and Education. Toim. Nancy H. Hornberger. Berlin: Springer Science+Business Media LLC, 195–211. [http://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_15](http://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_15)

**Kallionpää, Outi** 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. – Media ja viestintä 37(4), 60–78. <https://doi.org/10.23983/mv.62840>

- Keen, John** 2017. Teaching the Writing Process. – Changing English: Studies in Culture and Education 24 (4), 372–385. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1359493>
- Keh, Claudia L.** 1990. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. – ELT Journal 44 (4), 294–304. <https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294>
- Käpp, Kati** 2021. Mõtestatud kirjutamisprotsess ja kaasõppija tagasiside eesti keele riigieksami teenistuses. – Oma Keel 1, 72–75.
- Murray, Donald** 1972. Teach Writing as a Process not Product. – The Leaflet 71 (3), 11–14.
- Onozawa, Chieko** 2010. A study of the process writing approach. – Research Note 10, 153–163.
- PRÕK** 2011. Põhikooli riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010> (5.11.2021)
- PRÕK** 2011. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus”. <https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1230/4202/1010/1m%20lisa1.pdf#> (13.01.2022)
- PRÕK** 2011. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 5. Ainevaldkond „Sotsiaalne”. <https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1230/4202/1010/1m%20lisa5.pdf#> (23.11.2021)
- Skopinskaya, Lilyana** 1996. A Handbook of English Language Teaching. Tallinn: Koolibri.
- Soodla jt 2013** = Piret Soodla, Olga Luptova, Helin Puksand. Suhtluspädevus. – Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Toim. Eve Kikas, Aaro Toomela. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus, 147–184.
- The Writing Process** (n.d.). <https://writingprocess.mit.edu/step-3-draft> (10.05.2022)
- Uibo, Krista, Elve Voltein** 2010. Eesti keel. – Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Toim. Eve Kikas. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium, 215–242.

**Urquhart, Vicki, Monette McIver** 2005. Teaching writing in the content areas. ASCD.

**Uusen, Anne** 2006a. Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus. Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid 19. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

**Uusen, Anne** 2006b. Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest. Tartu: AS Atlex.

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

## **LISA 1. Intervjuu kava**

### **Soojendusküsimused ehk sissejuhatavad küsimused**

- Mis aine(te) õpetaja Te olete?
- Mis õppekava olete Te ülikoolis lõpetanud (ja millal)?
- Miks Teist sai X aine(te) õpetaja?

### **Kirjutamisülesanded**

**Vastab küsimustele:** Mida peavad õpetajad kirjutamisülesannete eesmärkideks?

Missuguseid kirjutamisülesandeid õppetöös kasutatakse?

- Mis liiki pikemaid tekste õpilased X aines kirjutavad? Too näiteid oma aines viimati kirjutatud ja/või järgmise kirjutatava teksti kohta, selgita selle olemust/ Miks...?
- Mis on X aines kirjutamisülesannete eesmärk? Mida kirjutamisülesannetega õpetada (või harjutada) tahate? Miks on kasulik anda kirjutamisülesandeid X aine raames? Mida need õpetavad?
- Kust õpetaja kirjutamisülesande saab? Mis tekstid need on? Miks just need?
- Kas kõik kirjutavad täpselt sama teksti/sama ülesande järgi?

### **Kirjutamise etapid / protsess**

**Vastab küsimustele:** Missugustest etappidest koosneb kirjutamisprotsess?

- Kuidas toimub ülesandeks häälestamine? Kas häälestamine toimub üheskoos või igaüks kodus?
- Kuidas tehakse ettevalmistust ja eeltööd kirjutamiseks (mõistekaart - üksi või koos, lugemine/meenutamine)
- Kuidas kirjutamine käib (kas õpilane teab alati, mida kirjutama peab, mis saab siis kui on tõrge, kust tuge saab, kas õpilased küsivad kirjutamise ajal nõu ja lisaküsimusi)?
- Milline on kirjutamisprotsessis õpetaja roll?

- Kas on õpilasi, kellel kirjutamise alustamine on raske? Mis nendega saab? Kuidas õpetaja toetada saab? Mis sorti ülesanded on rasked? Miks? (kas õpetaja teab?)
- Kui tekst on valmis, mida hinnatakse? Kas alati hinnatakse?
- Kas teavad juba enne kirjutama hakkamist, et hinnatakse ja mida täpselt hinnatakse?
- Kes hindab, kas ka omavahel? Kas saavad juhise kuidas üksteist hinnata?
- Kas teavad juba enne kirjutama hakkamist, et hinnatakse ja mida täpselt hinnatakse?

### **Õpetaja roll**

- Mis on X aine õpetaja roll kirjutamisoskuse arendajana? Mis osa kirjutamisoskusest peaks X aine õpetaja toetama õpilase kirjutama õppimisel?
- Kas on arutatud ka teiste ainete õpetajatega kirjutamisülesandeid ja nende kavandamist ja läbiviimist? Kas on ka koostööd juba tehtud, mõeldud selle peale?  
Kui viimane küsimus jah – siis mida? Näiteid?

### **Lisaküsimus tulevikust**

- Missugust tuge oleks Teie hinnangul õpetajal vaja kirjutamisülesannetega seondult? Kas oleks vaja koolitusi? Kas tahaksid oma teadmisi ja metoodikat laiendada?
- Kas soovite midagi veel lisada?

\*X= ajalugu, ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus

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

Mina, Tuuli Reinthal,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kirjutamisülesanded sotsiaalainete õpetuses II kooliastme õpetajate vaates”, mille juhendaja on Maigi Vija, 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.

*Tuuli Reinthal*

**29.05.2022**