

MIDA, MIKS JA KUIDAS KIRJUTAB EESTI GÜMNAASIUMIÕPILANE

KATI KÄPP

Annotatsioon. Artiklis antakse ülevaade gümnaasiumiõpilaste kirjutamistee- malise küsitluse tulemustest: milliseid tekste õpilased kirjutavad ning millised on hoiakud kirjutamise suhtes. Küsitlusele vastas üle 500 õpilase ja uurimis- tulemustest selgub, et gümnaasiumis kõige enam kirjutatav tekst on kirjand, mille kirjutamise eesmärki ei oska paljud õpilased nimetada. Kirjutamise juures peavad õpilased ise kõige ebameeldivamaks igavaid teemasid ja liiga rangeid reegleid. Samas näitavad tulemused, et õpilased kirjutavad ka väljaspool kooli ning on tegevusi, mis neile kirjutamisel meeldivad – seda kõike saab koolis kirjutamisõpetuses ära kasutada, et parandada kirjutamisoskust ning suurendada selle oskuse rolli õppimisel.¹

Võtmesõnad: kirjalikud tööd gümnaasiumis, kirjand, protsessikeskne kirjutamine, tagasiside, kirjutamine kui õppimine

1. Sissejuhatus

Kool kui õppimisasutus suunab õpilast omandama uusi teadmisi ja oskusi. Üks sellistest oskustest, mida on vaja õpetada ja õppida, on kirjutamine: gümnaasiumi riikliku õppekava järgi kuulub see suhtluspädevuse osana aine- ja valdkonnaüleste üldpädevuste hulka (GRÕK). Selle järgi on kirjutamine gümnaasiumis ennekõike sotsiaalne tegevus, mis haakub ka rahvusvaheliselt levinud vaatega kirjutamisele kui suhtlemisele (nt Nystrand 1989). Ehkki igasugune keelekasutus väljendab meie suhteid teiste inimestega (Halliday 2004: 29–30), peetakse kirjutamist teiste keelekasutuse allsüsteemidega – nagu kuuldu mõistmine, kõnelemine ja lugemine – võrreldes kõige nõudlikumaks, sest tegemist on mitmest

¹ Artikli valmimist on toetanud Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi Kadri, Nikolai ja Gerda Rõugu toetusfond.

osast koosneva kognitiivse protsessiga, mis nõuab püsivat intellektuaalset pingutust (Nunan 1999: 273).

Kirjutamine koosneb eri tegevustest (nt kavandamine, kirjutamine ja viimistlemine), mille tulemusel valmib konkreetne tekst. Seda valminud teksti kasutatakse sageli õpilase edasijõudmise hindamiseks. Kirjutamine on ka õpilaste teadmiste laiendamise ja süvendamise vahend, mille kaudu aineid õpitakse (Bangert-Drowns jt 2004: 49; Graham, Perin 2007: 20). Seega õpitakse koolis ühelt poolt ennast kirjutamise kaudu väljendama (*learning to write*), kuid teisalt kasutatakse kirjutamist meediumina sisuliste teadmiste omandamiseks (*writing to learn*) (Sedita 2013). Sisuliste teadmiste omandamise ulatus ja kasulikkus sõltub mh sellest, millised on õpilase kirjutamisharjumused ja -kogemused ning milline on ülesanne, mida õpilane kirjutades täitma peab. Kui kirjutamine on lihtsalt õpitavast kokkuvõtte tegemine ehk teadmiste näitamine (*knowledge-telling*), on kasu minimaalne; kui kirjutamine sisaldab aga keerukamaid kognitiivseid tegevusi, st uute teadmiste kujundamist (*knowledge transforming*), on õppimismoment suurem (Bereiter, Scardamalia 1987: 10–12). Seetõttu tuleks koolitöodes – ning eriti gümnaasiumiastmes – õpilasi teadlikult suunata teadmisi kujundava kirjutamise kui kõrgema taseme õpitegevuse juurde.

Ehkki Eesti haridust reguleerivad dokumendid (PGS; GRÕK) seavad kirjutamisoskusele suured ootused, puuduvad siiani põhjalikud uurimused selle kohta, mida ja kuidas õpilased päriselt kirjutavad. Siinse artikli aluseks olev küsitlusuuring püüab seda lünka täita ning paremini mõista gümnaasiumis domineerivaid tekste ja kirjutamispraktikaid. Eesmärk oli uurida, kui hästi teenivad reaalsed kirjutamistegevused õppekavas seatud eesmärgid, ning teha järeldusi selle kohta, missugust tuge õpilased ja õpetajad selles protsessis vajaksid. Selles artiklis analüüsin küsitlusest seda osa, mis käsitleb gümnaasiumiõpilaste kirjutatavaid tekste ja nende eesmärgid, tekstidele esitatavaid nõudmisi ning õpilaste hoiakuid koolis ja väljaspool kooli kirjutamise suhtes.

Uurimisküsimused, millele vastust otsin, on seega järgmised.

1. Millised on gümnaasiumiõpilaste hinnangul koolis kirjutatavate tekstide eesmärgid ja nõudmised?
2. Millised on gümnaasiumiõpilaste hoiakud kirjutamise suhtes koolis ja väljaspool kooli?

Gümnaasiumis kirjutamist on Eestis uurinud Helen Hint ja Anni Jürine (2021), kelle uuringu fookuses oli protsessikeskse tekstiloome

mõju õpilaste kirjutamisalastele hoiakutele ja praktikatele. Kirjandit kui keskset kooliteksti on lähemalt käsitlenud Kersti Lepajõe (2011), kes uuris kirjandikirjutajate keelelisi valikuid eesmärgiga selgitada välja, milline tekst on kirjand; Berit Puidet (2022) on vaadelnud protsessikeskse kirjandiõpetuse viimistlustetappi. Piret Soodla (2004) ja Hille Raja (2010) on kirjeldanud võimalusi põhikooliõpilaste kirjaliku eneseväljendusoskuse arendamiseks. Laiemalt on Merilin Aruvee (2023) uurinud keeleteadlikku aineõpetust ja metakeeleteadlikku eesti keele õpetamist põhikoolis. Käesolev uuring erineb eelnevatest käsitlustest uuritavate hulga, laiaulatusliku kvalitatiivse lähenemise ja deskriptiivse perspektiivi poolest – see kõik lubab teha üldistusi Eesti gümnaasiumiõpilaste kirjutamispraktikate kohta.

Artiklis annan esmalt ülevaate andmete kogumisest ja analüüsi meetoditest. Seejärel analüüsin seitsme küsimuse vastuseid, mis käsitlevad seda, mida, miks ja kuidas õpilased koolis kirjutavad. Analüüsi esimestes jaotistes keskendun tekstidele: missuguseid kirjutatavaid tekste on õpilased nimetanud, mida peetakse nende kirjutamise eesmärgiks ja missuguseid nõudeid sisaldavad kirjutamisülesannete juhised. Teistes jaotistes vaatlen seda, mis õpilastele koolitekstide puhul meeldib ja ei meeldi ning missuguseid tekste õpilased väljaspool kooli kirjutavad. Sellele järgneb kokkuvõttev arutelu, kus vaatlen tulemusi võrdluses kirjutamist käsitlevate uuringutega ning annan soovitusi, kuidas kirjutamise õpetamist Eesti gümnaasiumides kaasaegsemaks ja efektiivsemaks muuta.

2. Andmed ja meetodid

Järgnevalt tutvustan artikli aluseks olnud küsitlust, st andmete kogumist ning andmete analüüsimise meetodeid.

2.1. Andmed küsitluse ja vastajate kohta

Artikli andmestik pärineb küsitlusest „Õpilased ja kirjutamine“², mille sihtgrupp olid kõik Eesti gümnaasiumide ja kutsekeskharidust andvate

² Küsitlus tehti Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi projekti „Protsessikeskne tekstiloome gümnaasiumis ja ülikoolis: tõenduspõhine teadmus ja praktikad“ raames. Projekti eesmärk on uurida gümnaasiumis ja ülikoolis kirjutatavaid tekste ning mis täpsemalt tekstiloomel raskusi valmistab, samuti koostada toetavaid materjale. Laiem eesmärk on protsessikeskse kirjutamise ja kaasõppija tagasiside

õppeasutuste õpilased. Küsitlus toimus Tartu Ülikooli küsitluskeskkonnas LimeSurvey 1. VI 2023 – 7. XI 2023.

Küsitluse alguses andis iga vastaja nõusoleku osalemiseks ja küsimustiku täitmise vabatahtlikkuse kinnituse. Küsitluses osalenud õpilased ei ole identifitseeritavad (nende andmed on anonüümsed, IP-aadresse ei kogutud). Küsimustikus ei esinenud tundlikke, potentsiaalselt traumeerivaid ega stigmatiseerivaid teemasid. Tartu Ülikooli hea teadustava nõustajaga konsulteerides jõuti järeldusele, et küsitluse tegemiseks ei ole eetikakomitee luba vaja. Küsitlust testiti kahes etapis: esmalt saadeti see täitmiseks viiele sihtgruppi kuuluvale testküsitletavale, kelle ettepanekute põhjal tehti parandused, seejärel testküsitleti veel kolme inimest, kelle tagasiside põhjal küsitlust samuti täiendati.

Kõigil sihtgruppi kuuluvatel õpilastel oli võrdne võimalus valimisse sattuda: küsimustikule vastamise kutse saadeti koolide üldmeilile palvega saata kiri edasi klassijuhatajatele, kes seda oma õpilastega jagaksid. Samal ajal levitati küsitlust Facebookis. Küsitluse täitmine eeldas ligipääsu arvutile, sest mobiilseadme ekraan oli mõne küsimuse vastusevariantidest tervikpildi saamiseks liiga väike. Kokku sisaldab küsitlus 55 küsimust, artiklis on analüüsitud 7 küsimuse vastuseid.

Tervele küsitlusele vastas 501 gümnaasiumi- ja kutseõppeasutuse õpilast. 2022/23. õppeaastal õppis Eestis gümnaasiumis 30 805³ ning kutsekeskharidust andvates õppeasutustes 10 966⁴ õpilast – kokku 41 771 õpilast. Küsitlusele vastajate hulk on esinduslik⁵, vastajaid on üle 380, mistõttu on tulemused üldistatavad kõigile keskharidust omandavatele õpilastele.

Vastajate käest koguti lisaks tabelis 1 olevatele taustaandmetele veel andmeid kooli õppekeele, emakeele, vanuse ja soo kohta, kuid neid käesolevas artiklis analüüsiga ei seostata.

kasutamise (sügavam) juurutamine nii gümnaasiumis kui ka ülikoolis. Projekti toetab Kadri, Nikolai ja Gerda Rõugu fond.

³ <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/ylldharidus/opilased-ja-oppeasutused>.

⁴ <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/kutseharidus/oppijad-ja-vastuvoetud>.

⁵ $n = (Z^{**2} * p * (1 - p)) / E^{**2}$; $n_{\text{corrected}} = n / (1 + (n - 1) / N)$ (Das jt 2016).

Tabel 1. Vastajate taustaandmed

Tunnus	Variandid	Vastanute arv
kool	gümnaasium/keskkool	453
	täiskasvanute gümnaasium	8
	kutseõppeasutus	21
	muu*	19
klass	X	79
	XI	244
	XII	140
	muu	38

* Nt vastajad, kes olid sügisel alustanud õpinguid ülikoolis, aga vastasid oma gümnaasiumikogemusele tuginedes.

2.2. Küsimuste analüüsi meetod

Tabelis 2 on esitatud ülevaade analüüsitud küsimustest. Enamik küsimusi (6) eeldas tekstilist vastust, st tegemist oli avatud vastusega, üks analüüsitud küsimus (tabelis küsimus 5) oli valikvastustega.

Tabel 2. Analüüsitud küsimused, vastuse tüübid ja vastajate arvud

Küsimus	Vastuse tüüp	Vastajate arv
1. Milliseid tekste oled kirjutanud emakeele ja teistel ainekursustel? Palun kirjelda iga teksti eraldi real, järgides formaati: teksti nimetus --- teksti maht (nt lk-de arv, sõnade arv vms) --- teksti eesmärk	valikuline avatud vastus	501
2. Millised kirjalikule tekstile esitatavad nõudmised on enamasti kirjas ülesannete juhistes, mille Sa õpetaja(te)lt saad?	kohustuslik avatud vastus	501

3. Palun kirjelda lühidalt, mis Sulle meeldib kooliülesannetena nõutud kirjalike tekstide loomisel?	kohustuslik avatud vastus	501
4. Palun kirjelda lühidalt, mis Sulle ei meeldi kooliülesannetena nõutud kirjalike tekstide loomisel?	kohustuslik avatud vastus	501
5. Kas Sa kirjutad lisaks kooliülesannetena nõutud tekstidele ka muid tekste (välja arvatud <i>chat</i> 'i-sõnumid jm sotsiaalmeediakanalites toimuv kirjalik suhtlus)?	kohustuslik valikvastused: „Ma ei kirjuta kooliülesannetele lisaks muid tekste“ „Peaa blogi“ „Peaa isiklikku päevikut“ „Teen kaastöid koolilehele või mõnele muule ajakirjanduslikule väljaandele“ „Kirjutan ilukirjanduslikke tekste (nt luuletusi, jutte, laulusõnu vm)“ „Muu“	501
6. Kui vastasid eelmisele küsimusele* „Muu“, siis täpsusta palun, milliseid muid tekste Sa kirjutad.	kohustuslik tingimusküsimus avatud vastus	35
7. Mis Sulle meeldib kooliväliste tekstide kirjutamisel?	kohustuslik tingimusküsimus** avatud vastus	220

* „Kas Sa kirjutad lisaks kooliülesannetena nõutud tekstidele ka muid tekste (välja arvatud *chat*'i-sõnumid jm sotsiaalmeediakanalites toimuv kirjalik suhtlus)?“

** See küsimus on küsimuse nr 5 tingimus, st sellele oli võimalus vastata siis, kui vastaja oli öelnud, et kirjutab väljaspool kooli midagi.

Esimese küsimuse vastuse soovituslik formaat oli küll ette antud, aga nii teksti nimetuse, mahu kui ka eesmärgi pidi iga vastaja ise tekstikastis sõnastama. Küsitluses kasutati tekstikasti, et mitte piirata vastajaid etteantud valikutega. Iga vastaja sai kirjutada kuni 10 teksti nimetust.

Vastuseid analüüsiti nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt. Esiteks eraldati vastuste kolm osa: teksti nimetus, teksti maht ja teksti eesmärk.

Kuna uurimuse kavand nägi ette kolme osa eraldi analüüsi, moodustati seejärel kolme osa esimese 100 vastuse järgi kategooriad, lähtudes vastuse sõnastusest.

Vastuseid teksti nimetuse, mahu ja eesmärgi kohta analüüsis kolm inimest, kellest üks on artikli autor⁶. Töö oli jaotatud nii, et esmalt koostati kolmekesi koos kategooriad, seejärel jaotati vastused omavahel ära ja kodeeriti, mille järel kontrollisid kodeerijad üksteise tööd, et tagada ühtlane tulemus.

Originaalvastusele kõige lähemale jäid teksti mahu kategooriad, seal üldistusi ei tehtud. Kategooriad tekkisid selle järgi, mida (mis ühik, nt *lehekülg*) ja kuidas (nt *umbes 400 sõna*) vastajad olid teksti mahuna nimetanud, ning kokku moodustus üheksa kategooriat. Teksti mahu vastus võis kuuluda ka mitmesse kategooriasse, nt kui vastaja oli öelnud *1-2 lk (50 000 tähemärki)*, läks analüüsi kirja „lehekülg min (1)“, „lehekülg max (2)“, „tähemärk max (50 000)“.

Teksti nimetust puudutavatest vastustest liigitati samasse kategooriasse sõnastuselt lähedased nimetused, nt kategooriasse „kokkuvõte“ analüüsisiti *filmi kokkuvõte, raamatu kokkuvõte, artikli kokkuvõte*. Lisaks võisid ühe kategooria moodustada sünonüümid, nt *kontserdiarvustus* ja *filmiretsensioon* (= kategooria „arvustus/retsensioon“) või *arutelu* ja *arutlus* (= kategooria „arutlus“). Lisandusid kategooriad „muu tekst“ ja „muu loovtekst“, milles olevaid vastuseid nimetati vähem kui viis korda ja mille sõnastusel polnud ühist liigitusalust nendega, millest moodustusid eraldi kategooriad. Muu teksti kategooriasse kuulusid nt *arvestus, tutvustus*; muu loovteksti kategooriasse *stsenarium, draamatekst* – sellesse kategooriasse liigitamine otsustati üksnes juhul, kui ülejäänud vastusest ilmnis selgelt, et tekst oli loovkirjutamine. Kokku moodustus 36 kategooriat, üks teksti nimetus sai kuuluda vaid ühte kategooriasse.

Teksti eesmärgi kohta antud vastuste osad analüüsisiti nelja kategooriasse: 1) „sisuline“ (kõik õppimise ja arenemisega/arendamisega seotud tegevused, nt *õppida arutlema; arendada sõnavara ja argumenteerimisoskust*), 2) „tulemusele orienteeritud“ (kõik hindamise ja lõpptulemusega / valmis tekstiga seotud eesmärgid, nt *hinne, gümnaasium lõpetada*), 3) „muu“ (ei ole kumbki kahest eelnimetatust, nt *meelelahutuslik osa tunnis*), 4) „N/A⁷“ (ei ole nimetatud teksti eesmärki või on see eesmärgina

⁶ Eleriin Miilman ja Reena Roos, suur aitäh teile asjatundliku ja reipa koostöö eest!

⁷ Inglise keeles *not applicable*, eestikeelne tähendus *ei kehti*.

arusaamatu, nt *eesti keel*). Põhikategoriatele lisaks märgendati kõik vastused, kus oli nimetatud teema (see oli ka kategooria nimi): see esines alati kombinatsioonis põhikategooriaga, nt *kliimamuutuste tagajärjed* analüüsiti kui „N/A + teema“.

Peale teema võis üks vastus sisaldada ka muidu mitut kategooriat, nt vastuse *anda ülevaade ja hinnata loetud raamatut* esimene pool (*anda ülevaade*) on „sisuline“, teine (*hinnata loetud raamatut*) „tulemusele orienteeritud“.

Ülejäänud viie tabelis 2 toodud avatud küsimuse vastused sõnastasid vastajad tekstikastis ilma soovitusliku etteantud formaadita. Vastuseid analüüsiti kvalitatiivselt, st kõikide küsimuste puhul moodustati kategooriad lähtuvalt õpilaste vastustest. Igas küsimuses analüüsis kaks töörihma liiget 50% vastustest: üks alustas ja teine jätkas põhiliselt esimese loodud kategooriate järgi, aga lõi ka ise uusi kategooriaid. Pärast esmast analüüsi tehti kontrollanalüüs, et esialgset analüüsi korrigeerida. Ülevaate iga küsimuse vastuste peamistest kategooriatest annab peatükk 3.

Kõikide ülejäänud avatud küsimuste vastuste puhul võis ühe vastaja vastus sisaldada infot, mida sai liigitada mitmesse kategooriasse. Järgnev sisaldab lühikest näidet iga küsimuse analüüsi kohta. Küsimuses **kirjalike tööde nõudmiste** kohta analüüsiti vastus *Sõnade või lehekülgede arv, teema, õigekiri, vormistus vastavalt juhendile* nelja kategooriasse: „teksti pikkus“, „teema“, „õigekiri“ ja „vormistus“. Küsimuses selle kohta, **mis meeldib koolis kirjutatavates tekstides**, analüüsiti vastus *Eneseväljendus, arendab kirjutamisoskust, arendab keeleoskust* kahte kategooriasse: „enda mõtete ja arvamuse väljendamine“ ning „oskuste arendamine“. Küsimuses selle kohta, **mis ei meeldi koolis kirjutatavates tekstides**, analüüsiti vastus *Teema ei pruugi olla huvitav, stiili piirangud, tekstimaht peab olema piisav* kolme kategooriasse: „teema igav, ei kõneta“, „liiga palju reegleid, piiranguid“, „teksti maht“.

Vastuseid küsimusele **väljaspool kooli kirjutatavate tekstide kohta** analüüsiti kvantitatiivselt, st analüüsipeatükis on toodud iga vastusevariandi valinud vastajate hulk. Selle küsimuse viimast valikut „muu“ sai vastaja tekstikastis täpsustada. Seda võimalust kasutanud 35 vastaja antud vastuste kategoriseerimisel oli tööjaotus sama mis eelnevate avatud vastuste puhul, st vastustest moodustati kategooriad lähtuvalt vastaja sõnastusest. Analüüsi käigus kujunesid välja järgmised kategooriad: „loovtekst“, „tööga seotud“, „sotsiaalmeedia“, „huvialaga seotud tekstid“ ning „arvustus“.

Küsimuses selle kohta, mis **meeldib kooliväliste tekstide kirjutamisel**, analüüsiti vastus *Saab enda mõtted kirja panna ja vahel ka laiemale publikule jagada. Vahel mõjub nt luuletuste kirjutamine teraapiana, sest saab rääkida teemadel, millest muidu ei räägiks* kahte kategooriasse: „enda mõtete ja tunnete väljendamine“, „mõtete korrastamine, stressileevendus“.

Kuigi küsitluse avatekstis oli soovitus täita küsitlust arvutis, ei ole võimalik kontrollida, kas vastajad seda soovitus arvestasid. Kuna mobiilseadme ekraanil ei pruugi mõne küsimuse vastusevariantidest tervikpilti saada, võis väiksema ekraani vahendusel vastanute tulemus erineda, sest nad ei kaalunud kõiki vastusevariante. Teine mõttekoht seostub üldisemalt veebis täidetavate küsitlustega: küsitleja ei saa teada, kui tõsiselt vastajad oma ülesannet võtavad. Siin analüüsitud küsitluse avatud vastustest paistab siiski, et ebaadekvaatseid vastuseid oli väga vähe: analüüsi käigus eemaldati neid andmetest alla 2%.

3. Gümnaasiumiõpilaste kirjutatavate tekstide ning kirjutajate hoiakute analüüs

Esimistes alapeatükkides (3.1 ja 3.2) analüüsin küsitluse vastuste põhjal seda, milliseid tekste õpilased koolis kirjutavad ja milliseid nõudmisi kirjutatavatele tekstidele esitatakse. Järgmistest alapeatükkidest (3.3–3.6) selgub see, mis õpilastele kirjutamise juures meeldib ja mis ei meeldi ning kas ja mida kirjutatakse väljaspool kooli.

3.1. Milliseid tekste ja mis eesmärgil õpilased kirjutavad

Vastates küsimusele, **milliseid tekste** eri ainekursustel kirjutatakse, nimetasid õpilased kokku 1575 teksti, millest unikaalseid oli 219. Neist nimetustest moodustus 36 kategooriat (vt kategooriate moodustamise kohta alapeatükist 2.2).

Kõige rohkem oli nimetatud tekste, mis kategoriseerimise käigus ühendati nimetuse „kirjand“ alla (412), järgnesid „essee“ (164) ja „referraat“ (124). Kõikidest kategooriatest, mida nimetati üle 20 korra, ja nende osakaalust kõikide kirjutatavate tekstide hulgas annab ülevaate tabel 3. Järgmistesse kategooriatesse kuulus alla 20 nimetuse ja need on tabelis 3 „muu kategooria“ all: „lugemisülesanne“ ja „arvamuslugu“ (mõlemat

nimetati 14 korda), „muu loovtekst“ (13), „loovtekst“ (12), „uudis“ (11), „inglisekeelne raport (*report*)“, „protokoll“, „konspekt“ ning „ettekanne“ (kõiki 9 korda), „etteütlus“ (8), „CV“, „raport“ ja „ametlik kiri“ (kõiki 7 korda), „jutustus“ (6), „kaebekiri“ ja „kirjeldus“ (mõlemat 5 korda), „küsimuse/ülesande vastus“ ja „eksam“ (mõlemat 4 korda), „kontroll“ (3).

Tabel 3. Teksti nimetuste alusel moodustunud peamised kategooriad

Teksti kategooria	Nimetamiste arv	Osakaal %
kirjand	412	26
essee	164	10
referaat	124	8
arvustus/retsensioon	114	7
muu tekst	86	5
arutlus	74	5
luuletus	64	4
kõne	59	3
kokkuvõte	56	4
analüüs	45	3
UPT (uurimis- ja praktiline töö)	40	3
inglisekeelne essee (<i>essay</i>)	37	2
kiri	36	2
jutt	32	2
motivatsioonikiri	27	2
artikkel	26	2
uurimus	23	1
muu kategooria	156	10
Kokku	1575	100

Kirjandi nii suur osa kõigi teiste kirjutatavate tekstide hulgas on põhjendatav gümnaasiumi lõpus tehtava riigieksamiga, mille üks osa – kirjutamisülesanne – on arutleva kirjandi kirjutamine. Kirjandit nimetas 412 vastajat 501-st, s.o 82% vastanutest. Seega on kirjand nii kõige rohkem nimetatud tekst kui ka vastajati kõige laiemalt levinud tekst. Ehkki küsimuse vastus ei eeldanud, et vastaja nimetab, kui tihti ta mingit teksti kirjutab, meenuvad eeldatavalt siiski esimesena sellised tekstid, mida kirjutatakse sageli.

Seda kinnitab ka asjaolu, et kirjand moodustas 56% esimesena nimetatud teksti nimetustest.

Kirjutamise eesmärgi analüüsimisel oli vaatluse all 1766 eesmärki, 191 võrra rohkem, kui oli tekstinimetusi. Eesmarke on rohkem mitmel põhjusel: vastaja oli pannud kirja eesmärgi, aga mitte teksti nimetust, samuti oli osal tekstidest mitu eesmärki. Sisuline eesmärk selgus 775 teksti puhul (44% kõikidest nimetatud tekstidest). Sisulise alla liigitati kõik kirjutamisprotsessiga otseselt seotud tegevused, sh õppimine, harjutamine, aga ka kirjutamine, väljendamine jne (nt *eesmärk on arendada kirjaoskust ja mõtete selget väljendusviisi*), neist 14 oli samal ajal ka tulemusele orienteeritud (nt *enda arvamuse avaldamine ja silmaringi näitamine*) ja 37 juures oli lisaks kirjas ka teema (nt *arutleda surmanuhtlust*).

Tulemusele orienteeritud eesmarke omistati lisaks eelmises lõigus mainitud 14 tekstile veel 125 tekstile, mis teeb selle eesmärgi osakaaluks kõigis tekstides 8%. 10 teksti puhul, kus oli eesmärgiks märgitud tulemus, oli nimetatud ka teema, nt *Teemal mis on õnn⁸, et saada paremat eksamitulemust*. Tulemus ei ole praeguse analüüsi järgi ainult hinne, eksam või kontroll (nt *elulooraamatu lugemiskontroll*), vaid ka valmis kirjutatud tekst, kus eesmärgina ei tooda välja kirjutamisprotsessiga seotud tegevusi, nt *eesmärk kirjutada arutlev kirjand*.

Teksti eesmärki ei nimetata või polnud piisavalt infot, et eesmärki mõista, 831 juhul, seega ei selgu kirjutatava teksti eesmärk 47% vastuste puhul. Neist vastustest 38-s oli küll märgitud kirjutamisülesande teema (mis võis olla ka kirjutatava teksti pealkiri), nt *venitusharjutuste mõju harrastussportlasele*, kuid teksti kirjutamise eesmärk jäi siiski selgusetuks.

Kategooria „muu“ moodustas väikese osa kõikide tekstide eesmärkidest (21 – 1%), nt *eesti keele kasutamine igapäeva elus; endast rohkem teada saamine; proovida ajakirjaniku ametit; ettevalmistus eluks*. Need on vastused, kus eesmärgina nimetatu ei olnud seotud kirjutamisprotsessiga (st ei olnud sisuline), ka ei olnud vastus seotud konkreetse tulemusega, samuti ei olnud nimetatud teemat.

⁸ Alla on joonitud analüüsitava aspekti osa vastuses.

Tabel 4. Tekstide jaotus eesmärgi järgi

Eesmärk	Osakaal %
puudub	47
sisuline	44
tulemus	8
muu	1
Kokku	100

Neist 831 tekstist, mille kirjutamise eesmärki ei nimetatud, on kirjan-deid 213, mis on kõikidest ilma eesmärgita tekstidest veerand ehk 26%. Eesmärgita esseid (koos *essay*'ga) on 108 ehk kõikidest ilma eesmärgita tekstidest 13%. Ilma eesmärgita referaate nimetati 65 korral, mis moodustab 8% kõikidest eesmärgita tekstidest.

Tabel 5. Eesmärgita tekstid

Teksti nimetus	Nimetatud kokku	Osakaal %
kirjand	213	26
essee	108	13
referaat	65	8
muud eesmärgita tekstid	445	53
Kokku	831	100

Ligi pooled (44%) teksti eesmärgid on sisulised, st kirjutamine on vahend millegi arendamiseks, õppimiseks, harjutamiseks. See tähendab, et õpilane teadvustab kirjutamist tegevusena, mille käigus ta midagi omandab.

Teise suure osa (47%) moodustavad need tekstid, millel puudub eesmärk või mille eesmärk on arusaamatu. Sellel, miks eesmärki ei ole, võib olla mitu põhjust. Võimalik, et õpilase jaoks oli see liiga suur pingutus, sest eesmärgi sõnastamine võis erinevalt teksti nimetuse ja mahu kirjutamisest olla keerukam. Samas, kui õpilasel oleks olemas teadmine (õpetaja on selgitanud, juhendis on info kirjas vms), mis eesmärgil ta mingit teksti kirjutab, ei oleks seda ilmselt ka väga keeruline küsitluse vastusena kirja panna.

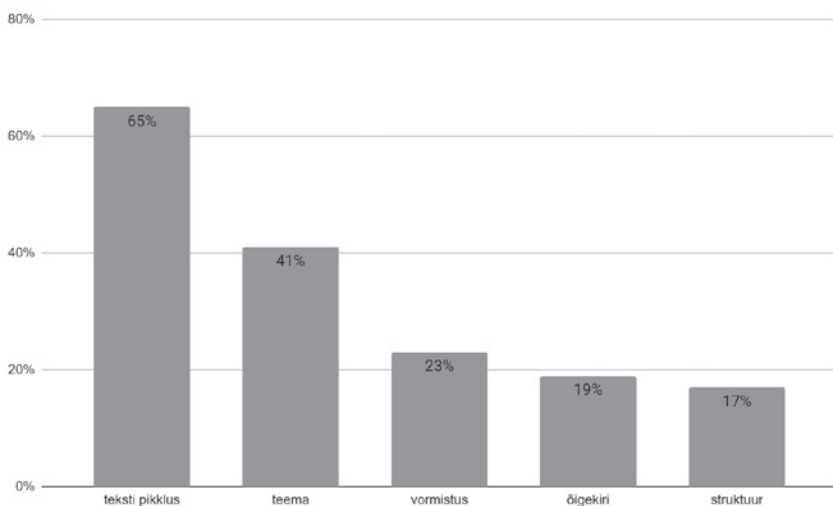
Vastustest selgub, et koolis kirjutatavatest tekstidest on ülekaalukalt kõige sagedasem kirjand. Samuti on see kõige ülekaalukam eesmärgita teksti kategoorias. See tulemus haakub riigieksamikirjandeid põhjalikult

uurinud Kersti Lepajõe tähelepanekuga⁹, et kirjandi „diskursiivne eesmärk on jäänud nii õpetajatele, hindajatele kui kirjutajatele suhteliselt ähmaseks“ (Lepajõe 2011: 122).

3.2. Nõudmised kirjalike ülesannete juhistes

Kirjalikele ülesannetele esitatavad nõudmised annavad infot ülesannete eesmärkide kohta, st need näitavad, kuidas õpilastele ülesandeid selgitatakse, mida peetakse oluliseks.

Küsimus ainekursuste kirjalike ülesannete nõudmiste kohta (vt joonis 1) näitas, et kõige rohkem sisaldavad juhised nõuet teksti pikkuse (65%) ja teema (41%) kohta, nt *kirjutada vähemalt mingi kindla arvu lausetega; sõnade arv, teema*. Nendele nõudmistele järgnesid teksti vormistus, nt fondi suurus vms (23%), õigekirja- (19%) ja struktuurinõuded (nii ühe lõigu kui ka terve teksti kohta) (17%), nt *times new roman, tähe suurus 12, reavahe 1,5; tuleb jälgida õigekirja, ülesehitust ning püsida teemas*.



Joonis 1. Viis enim nimetatud nõudmist kirjalike ülesannete juhistes

⁹ Lepajõe doktoritöö aluseks oli küll eelmine eksamivariant, kus kirjandit kirjutati etteantud pealkirjast lähtudes, praegu peab kirjutaja lähtuma ülesandest ning teksti ise pealkirjastama. Samas võib küsitluste tulemuste põhjal öelda, et vahepealse ajaga ei ole kirjandiga seotud probleemide osas muutusi toimunud.

Tekstide mahtu tõid vastajad välja sama küsimuse juures, kus oli palutud nimetada tekste, mida neile koolis kirjutada antakse, ja nende kirjutamise eesmärgi (vt jaotis 2.2). Kõige rohkem nimetati teksti mahtu sõnades (896 teksti puhul), sellele järgnesid leheküljed (390 teksti puhul) ning rida/värss (26). Alla 20 korra nimetati iga järgmist ühikut: tähemärgid, laused, minutid, salmid, lõigud. Tabelis 6 on näha enim kasutatud mahuühikute keskmisi. Need keskmised näitavad ilmselt kirjandi rolli gümnaasiumis kirjutatavate tekstide etalonina. Eesti keele riigieksamil on etteantud nõue kirjutada „umbes 400-sõnaline“ kirjand – sellesse suurusjärku jäävad ka vastustes toodud tekstimahud.

Tabel 6. Teksti maht

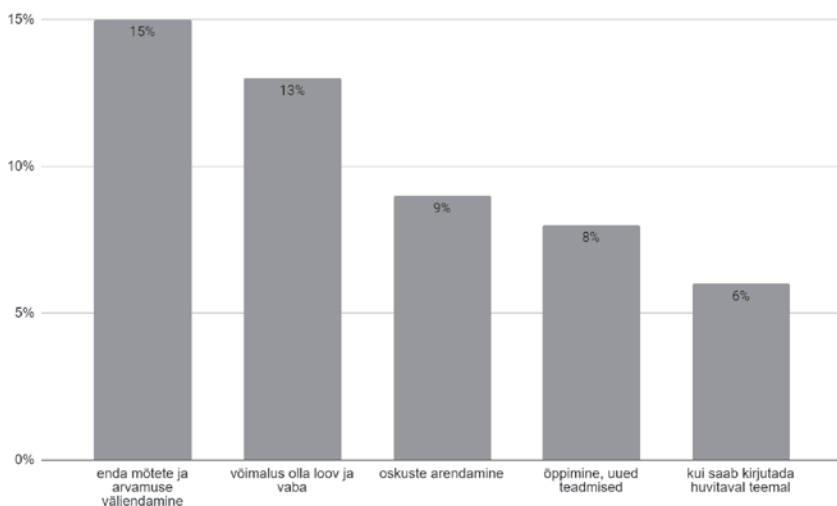
	Sõnu	Lehekülgi
Miinumum	306	3
Umbes	395	7
Maksimum	470	6

Nagu vastustest selgus, prevaleerib kirjutamisülesannetele seatud nõudmistest vorm sisu üle: nii sõnade arv, vormistus-, õigekirja- kui ka struktuurinõue on osa sellest, milline tekst lõppkokkuvõttes välja peab nägema. Ja kuigi 41% nõudmistest sisaldab ka teemat, mis on muude siin nimetatud nõudmistega võrreldes sisulisem, võib sellest üksinda jääda väheks, et jõuda kirjutamisprotsessi sisuni, sest nt kirjutamisülesande kavandamise kohta juhiseid ei anta. Lisaks võib liiga kitsalt piiritletud teema kirjutajat hoopis negatiivselt mõjutada (vt jaotis 3.4).

Selline lähenemine kirjutamisülesannetele võib õpilastes tekitada või kinnistada ekslikku arusaama, et kirjutamise eesmärk ongi vaid õiges pikkuses ja nõuetekohase vormistusega tekst, mitte lugejale edastatav sõnum ning kirjutamisprotsessis omandatavad teadmised ja oskused. See võib olla ka põhjus, miks ligi pooled vastused ei sisaldanud midagi sisulist tekstide eesmärkide kohta – õpilasele ei selgitata ülesannete juhistes sisulisi aspekte. Samuti ei arvesta tulemuskesksed juhised kirjutamise kui kognitiivse pingutusega: kui korrektne vormistus on saavutatav vaid paari hiireklõpsuga, siis teksti sisuline kavandamine ja kirjutamine eeldab kirjutajalt suurt kognitiivset pingutust, mis tähendaks ka õppimist.

3.3. Mis koolitekstide kirjutamises õpilastele meeldib

Koolitekstide kirjutamises meeldib õpilastele enim see, kui saab oma mõtteid ja arvamust väljendada: analüüsitud vastustest 15% puhul nimetati just seda, nt *enda seisukoha väljendamine loovalt ja põhjendatult ning ühte teemasse siivenemine*. 13% vastustes rõhutati loovust ja vabadust, nt *mulle meeldib, kui teksti kirjutamisel pole ranged nõuded. Kui tekstil peab olema väga kindel ülesehitus ning osad, läheb suurem osa ajast sellele, et hoida ennast nõ õigel rajal. Kui nõuded on vabamad, saan kasutada enda loovust ning kõik kulgeb üleüldiselt paremini*. 9% vastustes nimetati eneseväljenduse ja muude oskuste arendamist, nt *iga tekst, mida kirjutatan, edendab mu oskust ennast kirjalikult väljendada*. 8% vastustes nimetati õppimist, uute teadmiste omandamist (ka vormi osas), nt *arutleda huvitava teema üle või teada saada midagi uut ja põnevat*. Meeldib, kui saab kirjutada huvitaval teemal (6%), nt *meeldib ainult juhul kui saab teema valida või on teema mis puudutab ennast kuidagi*. Kokku kujunes 14 kategooriat, analüüsis on toodud välja suurimad, mis on näha joonisel 2. Kõik ülejäänud kategooriad jäid alla 5%.



Joonis 2. Mis koolitekstide kirjutamises õpilastele meeldib

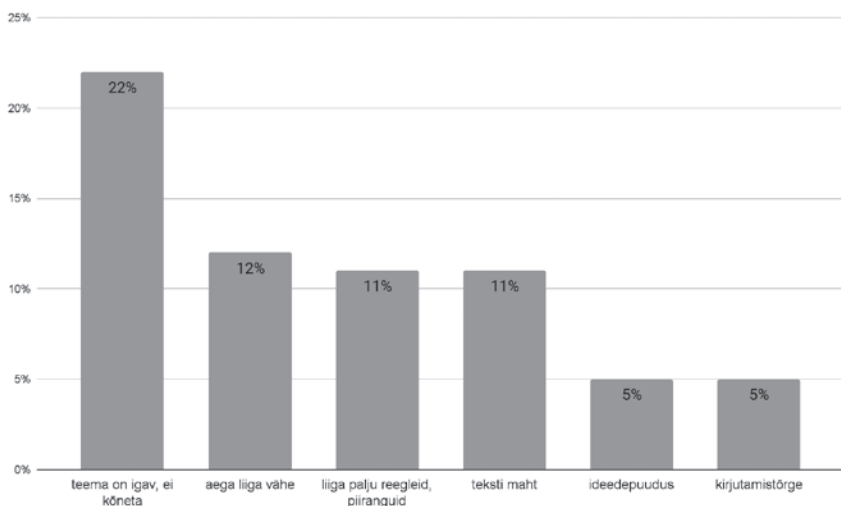
Niisiis meeldib õpilastele koolitekstide kirjutamises see, kui saab vabalt oma mõtteid ja arvamust väljendada. Oluliseks peetakse teemat, mis peab olema huvitav. Samuti väärtustavad õpilased kirjutamise käigus arendatavaid uusi teadmisi ning oskusi.

3.4. Mis koolitekstide kirjutamises õpilastele ei meeldi

Kõigist sellele küsimusele antud vastustest viiendikus (22%) ei meeldi teema: see on igav, st ei kõneta, nt *enamasti teemad millest kirjutame ei ole huvitavad ja tehakse lihtsalt tegemise pärast*. 12% vastustes ei olda rahul sellega, et aega teksti kirjutamiseks on liiga vähe. Ajaprobleemi puhul tuuakse välja ka võimalikke lahendusi, nt *palju parem oleks olnud, kui teksti oleksime alustanud tunnis ning saanud võimaluse lõpetada kodus, et tekst veel rahulikult üle vaadata ning vajadusel mõtteid lisada*. 11% vastustes ei meeldi see, et ülesannetes on liiga palju reegleid, piiranguid, nõudmisi, nt *ranged nõudmised teksti koostamisel, „šabloonid“ järgi kirjutamine, nagu robotid*. 11% vastustes on põhjuseks teksti maht (sõnade arv): on nii neid, kelle jaoks on nõutavad tekstid liiga pikad, nt *tihtipeale on keerukas antud sõnade arvu täis saada, väga suur maht ja mõttetu, rumalad teemad*, kui ka neid, kes tahaks kirjutada rohkem, nt *eesti keele kirjand on nii lühike ja mitte üldse loominguline*. Ideede puudust nimetati 5% vastustes ning see on tihti seotud teemaga, nt *vahepeal on antud teema väga keeruline ja ma pean kirjutama asjadest, millest ma väga midagi ei tea või, mis on minu jaoks segaseks jäänud*. Kirjutamistõrge, pinge on probleemiks 5% vastustes, nt *mõte ei hakka kunagi liikuma, sest ei oska kuskilt peale hakata*. Kokku moodustus vastuste põhjal 13 kategooriat, millest joonisel 3 on esitatud 6 suurimat.

Kui koolitekstides meeldib see, et saab vabalt oma mõtteid ja arvamust väljendada, siis on üsna ootuspärane, et ei meeldi, kui tekstile esitatakse liiga palju reegleid, piiranguid, näiteks ka tekstile seatud sõnade arvu nõue või see, et aega kirjutamiseks on vähe. Kuna koolis harjutatakse mingile valdkonnale tüüpilisi suhtlusolukordi, suhteid ja mõttekäike, ka tähelepanu ja arutlemise vorme, mis muudavad meie maailmas tegutsemise ja ka kirjutamise viise, siis ilma piisava vabaduse ja ainult rangete piirangutega on loomulikult suhtlusolukorral raske kujuneda (Bazerman 2009: 135).

Kui kirjutajat teema kõnetab või seostub see tema olemasolevate teadmistega, on ta suurema tõenäosusega huvitatud ka kirjutamisest, sest see



Joonis 3. Mis koolitextide kirjutamises õpilastele ei meeldi

aitab olemasolevate teadmistega sügavamalt suhestuda ning tekitab samal ajal ka suurema huvi ülesande vastu (Wäschle jt 2015). Sellisel viisil omandab õpilane uusi teadmisi ja oskusi – see on ka vastuste järgi üks aspekt, mis koolitextide kirjutamisel meeldib. Õpetajal on võimalik kirjutamis-teemade ja -ülesannete valikuga suurendada õpilase motivatsiooni, mis on kirjutamisel – õppimisel üldisemalt – käivitav jõud. Õpilase huvidest ja teadmistest lähtuv kirjutamisülesanne võimaldab õpilasel teda huvitaval teemal arvamust väljendada ja mõtteid jagada. Kas ja kui palju õpilased seda praegu väljaspool kooli teevad, selgub järgmisest alapeatükist.

3.5. Kas ja mida õpilased väljaspool kooli kirjutavad

Küsimusele „Kas Sa kirjutad lisaks kooliülesannetena nõutud tekstidele ka muid tekste (välja arvatud *chat*’i-sõnumid jm sotsiaalmeedialkanalites toimuv kirjalik suhtlus)“ vastas 56%, et ei kirjuta väljaspool kooli muid tekste. Ülejäänud vastajad (219), kes kirjutavad väljaspool kooli, pidasid etteantud valikutest kõige populaarsemaks ilukirjanduslikke tekste (58%)¹⁰ ja päevikupidamist (57%), 10% teeb kaastööd koolilehele või mõnele muule ajakirjanduslikule väljaandele ning 4% peab blogi.

¹⁰ Vastaja sai valida mitu varianti.

Tabel 7. Väljaspool kooli kirjutatavad tekstid

Vastusevariant	Osakaal %
Kirjutan ilukirjanduslikke tekste (nt luuletusi, jutte, laulusõnu vm)	58
Pean isiklikku päevikut	57
Teen kaastöid koolilehele või mõnele muule ajakirjanduslikule väljaandele	10
Pean blogi	4
Muud	16

16% vastanutest kirjutab midagi muud, nimetati

- loovtekste, nt *koomiksise jutumullide tekste; vahel kirjutan lugusid enda väljamõeldud tegelastega;*
- töoga seotud tekste, nt *töö juures hinnangud, tegevusplaanid, päevakavad, jne;*
- sotsiaalmeediat¹¹, nt *ma olen tiktokis influencer; kirjutan analüüse oma treeningutele ja võistlustele, lisaks teen ka regulaarselt postitusi sotsiaalmeediasse oma sportlikest tegemistest;*
- huvialaga seotud tekste, nt *bioloogiaga seotud tekste, tuginedes teadusartiklitele ja videotele. Peamiselt suure isikliku huvi tõttu;*
- arvustusi, nt *olen kirjutanud ka arvustusi kontsertidest.*

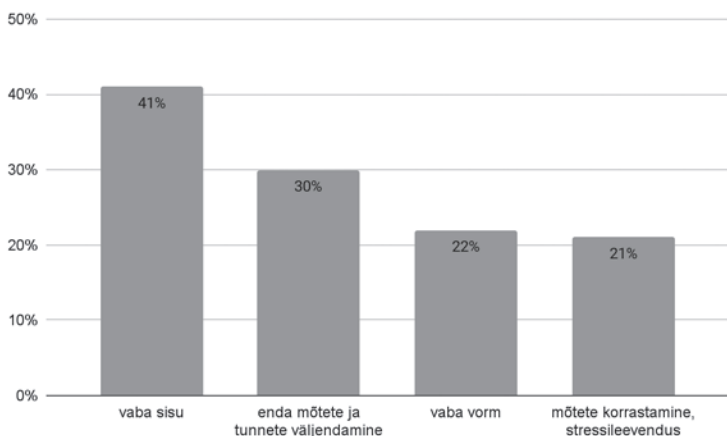
Vastused näitasid, et 44% õpilastest kirjutab väljaspool kooli mitmesuguseid tekste (ilukirjanduslikke, ajakirjanduslikke, analüüse jm), mis lähtuvad nende huvidest ja oletatavasti suhtlussoovidest.

3.6. Mis õpilastele meeldib kooliväliste tekstide kirjutamises

Kooliväliste tekstide kirjutamises meeldib (vt joonis 4) võimalus, et saab kirjutada oma mõtted, tunded välja, saab ennast väljendada (30%), nt *saan oma mõtted kirja panna ning end analüüsida;* meeldib see, et kirjutatava sisu osas on vabadus, kõik on vabatahtlik (41%), samuti hinnatakse vaba vormi: et ei pea jälgima stiili, õigekirja, sõnade arvu vms (22%), nt *ei ole kasti, kuhu oleksin sisse surunud ja saan kirjutada kõigest millest ma tahan.* Oluliseks peetakse mõtete koondamise ja korrastamise võimalust,

¹¹ Kuigi küsimuses paluti loetleda väljaspool sotsiaalmeedialkanaleid kirjutatavaid muid tekste, vastas osa siiski ka sotsiaalmeedia kohta.

kirjutamist nähakse kui stressileevendajat, kui teraapiat (21%), nt *kirjutamisel on minu jaoks terapeutiline mõju. See aitab vabaneda ärevust tekitavatest mõtetest.*



Joonis 4. Mis kooliväliste tekstide kirjutamises õpilastele meeldib

Väljaspool kooli kirjutatavate tekstide nii nagu koolitekstidegi puhul hindab kirjutaja võimalust oma mõtteid väljendada. Oluline on vabadus nii sisus kui ka vormis, mis koolitekstide puhul avaldub selles, kui saab kirjutada teemal, mis on huvitav. Õpilastel on soov kirjutada, kui on, mida jagada, ja publik, kellele jagada. Suhtlussoov väljendub ka selles, et koolivälistes tekstides meeldib kirjutamine kui mõtete korrastamise ja teraapia vorm, mis koos valikvastuste ühe populaarseima vastusega (päevik) on märk autokommunikatsioonist ehk suhtlusest iseendaga (Lotman 1990: 21).

4. Kokkuvõttev arutelu

Küsitlusuuringuga otsisin vastust küsimustele, milliseid tekste ja miks kirjutavad Eesti gümnaasiumiõpilased nii koolis kui ka väljaspool kooli ning mis õpilastele kirjutamise juures meeldib ja ei meeldi. Küsitluse vastuste analüüsi põhilised tulemused on kokku võetud lisa asuvas tabelis (vt lisa).

Õpilaste vastustest selgub, et gümnaasiumis kirjutatakse mitmesuguseid tekste: õpilased nimetasid 17 tüüpi teksti enam kui 20 korda,

alla 20 korra nimetati veel 19 teksti. Kõigist nimetatud tekstidest veerandi (26%) moodustas kirjand – selle tõi välja 412 vastajat 501-st, kusjuures üle pooltel juhtudel oli see esimesena nimetatud tekst. Kuna gümnaasiumi eesti keele riigieksam sisaldab kirjandit, on mõistetav selle teksti keskne roll. Riigieksamikirjandi maht on umbes 400 sõna, mis kajastus ka õpilaste vastustes kirjutatavate tekstide keskmise mahu kohta: umbes 395 sõna.

Ligi poolte koolis kirjutatavate tekstide eesmärgiks peeti millegi õppimist, arendamist või harjutamist (44%). Vähem esines tekste, mille eesmärk oli tulemusele orienteeritud, seega kas valmistekst ise või selle eest saadav hinne (8%). Kõnekas on aga see, et 47% tekstide puhul ei nimetanud õpilased ühtegi eesmärki. Eesmärgi puudumine õpilaste vastustes viitab sellele, et õpilased ei mõista või ei teadvusta, miks nad koolis kirjutama peavad – nende jaoks ei ole tegemist sisuliselt mõtestatud õpitegevusega. Eesmärgita tekstidest 26% moodustab kirjand. Kahjuks ei ole kirjandil mingit muud funktsiooni peale eksami, sest kusagil mujal – ei hariduses ega tööelus – seda formaati ei kasutata (ning on juba omaette küsimus, kui mõttekas ja asjakohane praegune eesti keele riigieksam gümnaasiumihariduse ja ülikooliküpsuse mõõtmiseks üldse on). Sisuliselt tähendab see, et suur osa ajast, mis koolis kulutatakse kirjutamise harjutamisele, kulub tekstiliigile, mida õpilasel kunagi elus vaja ei lähe.

Kirjutamisülesannete pealiskaudsus ilmneb ka kirjatöödele seatud nõudmistest. Viis kõige sagedasemat nõudmiste kategooriat, mis õpilaste sõnul on kirjutamisülesannete juhistes ette antud, käsitlevad teksti pikkust (65% vastustest), teemat (41%), vormistust (23%), õigekirja (19%) ning struktuuri (17%). Ülesande teema annab küll infot selle kohta, milliseks teksti sisu peaks kujunema, kuid teema nimetamisest ei selgu kirjutamisprotsessi sisulised tegevused. Kõik ülejäänud kategooriad puudutavad valminud teksti vormilist poolt. Selline rõhuasetus kattub varasema uuringuga gümnaasiumide ja ülikoolide uurimistöde juhendite kohta, kus leiti, et vormistusnõuded jm formaalsed aspektid moodustavad juhendites üle kolmveerandi mahust, 78% (Komissarov jt 2024). Seega kulub kirjutamisülesannete juhistest proportsionaalselt kõige suurem osa kirjutamisprotsessi sellele etapile, mis on nii kognitiivselt kui ka ajaliselt kõige vähenõudlikum. Paratamatult mõjutab selline mõtestamata kirjutamine ka potentsiaalset kasu, mida õpilane kirjutamisülesannetest saab, sest kõik teksti vormilisele etapile eelnevad tegevused – eelkirjutamine, st mõtete kogumine ja info hankimine ning mustandite kirjutamine ja neisse

muudatuste tegemine (Sedita 2013) – on need, mis suunavad kirjutajat kirjutatava materjaliga sisuliselt tegelema.

See on loonud olukorra, kus Eesti koolides jäetakse praegu kasutamata kirjutamise kui õppimise ja uute teadmiste loomise tööriista potentsiaal ning keskendutakse vaid sellele, kuidas ühte arbitraarset vormimalli kontekstita ja läbimõtestamata sisuga täita, arvestamata sealjuures nii kirjutamise kognitiivsete kui ka sotsiaalsete aspektidega. Probleem pole sealjuures niivõrd kirjandis kui tekstiliigis, vaid viisis, kuidas selle kirjutamist õpetatakse. Ilmselt suuresti eesti keele riigieksami nõuetest lähtuvalt antakse õpilastele kirjutamisel ette väga konkreetne struktuur, teemad ja isegi valdkonnad, mille kohta nad näiteid tohivad tuua, selle asemel et lasta neil kirjutada enda jaoks huvitaval ja tähenduslikel teemadel, millest neil oleks midagi õppida ning mille kohta neil oleks midagi sisulist öelda (vt jaotised 3.3 ja 3.4).

Selline vaakumis kirjutamine – ilma sõnumita, mida väljendada, ning ilma lugejata, kellele seda väljendada – mõjutab paratamatult ka seda, kuidas õpilased ise koolis kirjutamist mõtestavad. Vastused selle kohta, mis meeldib koolis ja väljaspool kooli kirjutatavates tekstides, näitasid, et õpilastel võib küll olla kirjutamise vastu huvi, kuid seda piiravad koolis etableerunud tavad ja normid: etteantud teemad, mis õpilasi ei kõneta, liigne vormiline piiratus ning ajasurve. See-eest väärtustavad õpilased olukordi, kui neile antakse võimalus ennast vabalt väljendada, olla loominguline või omandada kirjutamise kaudu uusi teadmisi ja oskusi.

Ka väljaspool kooli kirjutamist harrastavate vastajate osakaal, 44%, annab infot selle kohta, et praegused gümnaasiumiõpilased pole sugugi nii tekstikauged, nagu sageli arvatakse. 58% neist, kes kirjutab väljaspool kooli, kirjutab ilukirjanduslikke tekste, 57% peab päevikut ja 10% kirjutab ajakirjanduslikke tekste, 4% peab blogi ning 16% kirjutab muid tekste koomiksitest kontserdiarvustusteni. Analüüsitud vastustest on näha, et õpilased mõistavad kirjutamise olulisust ja eri funktsioone ning kirjutavad hea meelega ka vabatahtlikult, kui neil on selleks sisulist motivatsiooni. Küll aga on igati mõistetav, et seda motivatsiooni on keeruline leida, kui koolis kirjutatavatel tekstidel pole erilist seost nende tekstidega, mis õpilasi igapäevases elus ümbritsevad ning mida neil edaspidi haridusteel või karjääris on vaja kirjutada. Nagu üks õpilane oma vastuses kokku võttis: *kulutad energiat millegi kirjutamisele, mille õpetaja korra lihtsalt üle vaatab ja siis pole sellel loomingul enam mitte mingit mõtet.*

Kirjandi kui kooliteksti liigi efektiivsusega seotud probleemid olid teada juba 2010-ndatel. Ehkki eksamiformaati on vahepeal põhjalikult reformitud, ilmnevad nt Lepajõe (2011: 121–122) kirjeldatud kitsaskohad – vormiline piiratus ning olematu sisuline ja kommunikatiivne väärtus – peaaegu sõna-sõnalt ka praeguste gümnaasiumiõpilaste seas tehtud küsitlusest. See näitab, et järjekordset reformi ei vaja mitte kirjand ise, vaid hoopis viis, kuidas ja miks seda koolis kirjutatakse. Siin on võtmeroll õpetajatel, sest kui õpetajad mõistavad kirjutamise olemust ja selle rolli õppimisel, suureneb tõenäosus, et kirjutamisõpetus toetab teksti valmimise loomulikku protsessi (Murray 1972: 4). Üks võimalus nii kirjandite kui ka muude koolitekstide kirjutamise sisuliseks ümbermõtestamiseks oleks rahvusvaheliselt praktiseeritud ja teadusuuringutega toetatud protsessikeskne lähenemine tekstile: mõtestatud ja teadvustatud etappide kaupa kirjutamine koos kaasõppija tagasisidega.

Esiteks võimaldab see nii kirjutama õppimisega kui ka kirjutamise kaudu õppimisega mõtestatumalt tegeleda, sest ühe teksti kallal töötatakse pikemat aega ja eri tasanditel (nt mõtete kogumine ning allikate otsimine ja lugemine, seejärel mõtete organiseerimine, teksti kavandamine ja mustandite kirjutamine ning stiili ja keele viimistlemine, mis kõik jagunevad veel omakorda väiksemateks etappideks). Nii saab iga kirjutamisprotsessi etapp eraldi tähelepanu, kusjuures sisulised ja tehnilised tegevused on lahus, mis võimaldab kirjutamise sisuliste aspektidega rohkem süvitsi minna ning seeläbi kirjutatavad teemad põhjalikumalt läbi mõelda. (Flower, Hayes 1981) Selle kaudu suureneb õpilaste teadlikkus kirjutamistegevustest ning paranevad nende hoiakud kirjutamise suhtes (Hint, Jürine 2021).

Kaasõppija tagasiside kirjutamisprotsessi eri etappides annab õpilastele võimaluse oma teksti kaudu kaasõppijatega suhelda. Mitu lugejat annab parema publikutunnetuse (Keh 1990: 296), ka parandab mitu lugejat olukorda, kus koolis kirjutatavaid tekste loeb vaid üks inimene – õpetaja. Omaeliste kaasõppijatega on õpilastel üldjuhul rohkem ka ühiseid kogemusi ja huve, tänu millele võiks neil olla suurem motivatsioon oma mõtete jagamiseks. Samuti arendab nii tagasiside andmine kui ka saamine õpilaste kirjutamisoskusi: saadud tagasiside abil saab õpilane oma teksti jooksvalt täiendada ja oma vigadest õppida, tagasiside andmise kaudu õpib ta tekste kriitilise pilguga lugema (Zamel 1982; Lundstrom, Baker 2009).

Protsessikeskne kirjutamine koos kaasõppija tagasisidega võimaldaks niisiis leevendada koolis kirjutamise sisutust ja pealiskaudsust. See

probleem on eriti akuutne nüüd, kui õpilasel on lihtsa vaevaga võimalik lasta mõnel tekstirobotil oma koolitööd valmis „kirjutada“. See tähendab, et enam ei saa õpilasi sundida igavate kirjutamisülesannete kallal vaeva nägema, vaid tuleb leida viise, kuidas kirjutamine neile päriselt atraktiivseks muuta – luues neile ülesanded ja suhtlusolukorrad, kus neil oleks, mida ja kellele päriselt jagada.

Kirjandus

- Aruvee, Merilin 2023.** Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitused. (= Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste disertsatsioonid 75.) Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Bangert-Drowns, Robert L., Marlene M. Hurley, Barbara Wilkinson 2004.** The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. – *Review of Educational Research* 74 (1), 29–58.
- Bazerman, Charles 2009.** Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. – *Pratiques*, 127–138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1419>.
- Bereiter, Carl, Marlene Scardamalia 1987.** The psychology of written composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>.
- Das, Sabyasachi, Koel Mitra, Mohanchandra Mandal 2016.** Sample size calculation: Basic principles. – *Indian Journal of Anaesthesia* 60 (9), 652–656. <https://doi.org/10.4103/0019-5049.190621>.
- Flower, Linda, John Richard Hayes 1981.** A cognitive process theory of writing. – *College Composition and Communication* 32 (4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>.
- Graham, Steve, Dolores Perin 2007.** Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. – A Report to Carnegie Corporation of New York. Washington: Alliance for Excellent Education.
- GRÕK** = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Riigi Teataja I, 08.03.2023. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006?leiaKehtiv#para4>.
- Halliday, Michael A. K. 2004.** An Introduction to Functional Grammar. Third Edition. London: Hodder Arnold.
- Hint, Helen, Anni Jürine 2021.** Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloomes oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 9 (1), 243–273. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.10>.
- 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>.

- Komissarov, Liisa-Maria, Helena Lemendik, Eleriin Miilman, Nele Novek, Betti Marie Peterson, Reena Roos, Marri-Mariska Tammepõld, Nele Karolin Teiva, Iiona Tragel 2024.** Akadeemilise teksti kirjutamise juhend: TNR, 12, 1.5 ja valmis? – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 20. Estonian Papers in Applied Linguistics 20. Toim. Margit Langemets, Maria-Maren Linkgreim, Helle Metslang, David Ogren. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing, 63–82. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.04>.
- Lepajõe, Kersti 2011.** Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retooilised ja diskursiivsed omadused. (= Dissertationes Philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis 31.) Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lotman, Yuri M. 1990.** Universe of the mind. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Lundstrom, Kristi, Wendy Baker 2009.** To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. – Journal of Second Language Writing 18, 30–43.
- Murray, Donald 1972.** Teach writing as a process not product. – The Leaflet 71 (3), 11–14.
- Nunan, David 1999.** Second Language Teaching & Learning. Boston: Heinle & Heinle.
- Nystrand, Martin 1989.** A social-interactive model of writing. – Written Communication 6 (1), 66–85. <https://doi.org/10.1177/0741088389006001005>.
- PGS = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus.** Riigi Teataja I, 16.06.2020. <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020012>.
- Puidet, Berit 2022.** Toimetamismudeli rakendamine protsessikeskse kirjandiõpetuse kontekstis 10. klassi näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Raja, Hille 2010.** Põhikooli II kooliastme õpilaste kirjalik väljendusoskus. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Sedita, Joan 2013.** Learning to write and writing to learn. – Fundamentals of Literacy Instruction & Assessment 6–12. Ed. by Martha C. Hougen. Baltimore: Paul H. Brookes, 97–114.
- Soodla, Piret 2004.** Kirjaliku tekstiloome oskuste arendamine põhikooli keskastmes. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Zamel, Vivian 1982.** Writing: The process of discovering meaning. – TESOL Quarterly 16 (2), 195–209. <https://doi.org/10.2307/3586792>.
- Wäschle, Kristin, Anja Gebhardt, Eva-Maria Oberbusch, Matthias Nückles 2015.** Journal writing in science: Effects on comprehension, interest, and critical reflection. – Journal of Writing Research 7, 41–64. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.03>.

Lisa. Küsitluse vastuste analüüsi põhilised tulemused

Küsimus	
1. Milliseid tekste on õpilased ainekursustel kirjutanud (teksti nimetus, maht, eesmärk)?	
2. Millised nõuded on kirjas ülesannete juhistes?	
3. Mis õpilastele kooliülesannetena nõutud tekstide loomisel meeldib?	
4. Mis õpilastele kooliülesannetena nõutud tekstide loomisel ei meeldi?	
5. Kas ja milliseid tekste õpilased kooliväliselt kirjutavad (v.a sotsiaalmeediakanalites toimuv kirjalik suhtlus)?	
6. Milliseid muid tekste õpilased kooliväliselt kirjutavad?	
7. Mis õpilastele kooliväliste tekstide kirjutamisel meeldib?	

Põhilised tulemused			
Tekstide nimetamise peamised kategooriad ja esinemise osakaalud	kirjand 26%		
	essee 10%		
	referaat 8%		
Tekstide keskmised miinimum- ja maksimummahud		Miinimum	Maksimum
	sõnu	306	470
	lehekülgi	3	6
Teksti eesmärgi kategooriad ja esinemise osakaalud	puudub 47%		
	sisuline 44%		
	tulemus 8%		
	muu 1%		
Teksti pikkus 65%			
Teema 41%			
Vormistus, nt fondi suurus 23%			
Õigekiri 19%			
Struktuur (lõik, terviktekst) 17%			
Saab enda mõtteid ja arvamust väljendada (15%)			
Saab olla loov ja vaba (13%)			
Oskuste arendamine (9%)			
Saab õppida, uusi teadmisi (ka vormi osas) (8%)			
Saab kirjutada huvitaval teemal (6%)			
Teema on igav, ei kõneta (22%)			
Aega kirjutamiseks on liiga vähe (12%)			
Ülesanne sisaldab liiga palju reegleid, piiranguid, nõudmisi (11%)			
Nõutava teksti maht on liiga suur või väike (11%)			
Ideedepuudus (5%)			
Kirjutamistõrge (5%)			
56% ei kirjuta			
44% neist, kes kirjutavad väljaspool kooli	58% kirjutab ilukirjanduslikke tekste		
	57% kirjutab päevikut		
	10% teeb kaastööd koolilehele või mõnele muule ajakirjanduslikule väljaandele		
	4% peab blogi		
	16% kirjutab midagi muud		
Õpilased kirjutavad veel loovtekste, töö või huvialaga seotud tekste, sotsiaalmeediatekste ning arvustusi			
Vabadus, kõik on vabatahtlik (41%)			
Saab kirjutada oma mõtted, tunded välja, saab ennast väljendada (30%)			
Vaba vorm: ei pea jälgima stiili, õigekirja, sõnade arvu vms (22%)			
Mõtete koondamise ja korrastamise võimalus, kirjutamine kui stressileevendaja, kui teraapia (21%)			

What, why and how an Estonian high school student writes

KATI KÄPP

The article looks into the texts that students write in Estonian high schools: what types of texts are written and why, what is emphasized in the writing tasks and what are the students' stances on writing in and outside school. The article is based on a survey that was conducted among Estonian high school students.

The analysis of the students' responses shows that writing in Estonian high schools is mostly oriented towards the preparation for the state exam in Estonian, with the exam format (essay) dictating what and how is written during the studies. In general, the teaching of writing seems to be mostly focused on the superficial aspects of texts. For nearly half of the texts the students said they were writing in school, they could not give a purpose why they were writing them. The guidelines that students are given for written assignments also primarily concern formal requirements.

Consequently, students find the writing tasks at school boring and uninspiring, and are discouraged by overly strict requirements and time pressure. On the other hand, the responses reveal that students appreciate being able to express their thoughts and acquire new knowledge through writing, and many of them also write outside school. Thus, high school students are willing and able to engage in meaningful writing if the writing assignments meet their interests and give them an opportunity to develop their skills. It is proposed that a wider implementation of process writing in high schools could help making writing tasks more useful and rewarding for students.

Keywords: writing in high school, expository essay, process writing, feedback, writing to learn

Kati Käpp
eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Tartu Ülikool
Jakobi 2
51005 Tartu
kati.kapp@ut.ee