

ŽANRIÕPETUS KUI AINEKIRJAOSKUSE TUGI: ESIMENE KATSEUURING

Merilin Aruvee

Ülevaade. Eestis on veel vähe juurdunud ainekirjaoskus kui ainealaste tekstide eripärast lähtuv lugemine-kirjutamine. Ainekirjaoskus on viis, kuidas ainepädevust ja üldist kirjaoskuse taset ning keeleteadlikkust lõimitult arendada. Üldisele lugemisele ja kirjutamisele keskenduvad meetodid võivad osutada kasutuks, sest ei arvesta ainevaldkonna eripära, tekstiliike ja -toiminguid. Süsteemfunktsionaalsel keeleteoorial tuginev tekstikeskne lähenemine, sh žanriõpetus, ühendab keeleõppe mis tahes valdkonna- või aineõppega ning on üha enam juurdumas ka ainealase kirjaoskuse õpetamisse. Siinse uuringu eesmärk on katsetada žanriõpetust ainekirjaoskuse arendamise toena. Arendusuuringu esimese katsetsükli tulemused näitavad, et ainetekstikeskne keeleõpetus on õpetajatele ja õpilastele keeruline, kuid teeb õpiprotsessi nähtavaks ja toetab sügavuti õppimist.*

Võtmesõnad: kirjaoskus, integreeritud õpe, tekstid, emakeeleõpetus, kirjutamisõpetus, kirjeldamine, süsteemfunktsionaalne keeleteooria, arendusuuring, eesti keel

1. Uuringu teoreetilised lähted

Viimasel paarikümnel aastal on kirjaoskuse uurimine ja selle metoodika arendamine võtnud suuna aine- ja keeleõppe lõimimisele, mida toetab keele käsitus kultuurilise ja situatsioonikeskse nähtusena. Ainevaldkondi vaadeldakse kui kultuuriruumi, milles teadmisi konstrueeritakse ja kasutatakse. Need kultuuriruumid avalduvad diskursustena, millel on oma normid ja suhtlustavad. Ainediskursuste mõistmine ja praktiseerimine on üks osa aineteadmistest. (Foucault 1972, Halliday 1993, Halliday, Martin 2003, Moje 2008, Brozo jt 2013) Selle mõtteviisi võtab kõige paremini kokku Elizabeth Birr Moje (2008) ainekirjaoskuse (ingl *disciplinary literacy*) mõiste, mis hõlmab ainevaldkondlike suhtlustavade ja teadmiste konstrueerimise viiside tundmist, oskuslikku aineteabe kasutamist autentseid tekste lugedes, vahendades ja kirjutades. Rõhutatakse ka allikate kriitilist kasutamist jm keeleteoiminguid, mille

* Artikkel on valminud projekti TÕA18130 "Haridusuuenduse kompetentsikeskuse arendamine Tallinna Ülikoolis" osalisel toel.

tulemusel oskavad õpilased tulevikus mitmesugustes sotsiaalsetes olukordades ja valdkondades asjalikult suhelda (Kerge 2012: 591, Hinton, Suh 2019).

Keeletoimingud toetavad ka tunnetusprotsessi: õpitu kinnistamine vajab mitmekordset töötlust, sest õppimine kui seostamine on aeglane protsess, teadmiste otsesest ülekannet ei toimu (Söderström, Björk 2015). Tekstitöö pakub selleks rohkest võimalusi: autentseid valdkonnatekste saab andmebaasidest otsida, lugeda, analüüsida ja ise koostada.

Ainekirjaoskuse arendamisel tuleks lähtuda aine seisukohalt tähenduslikest tekstitoimingutest (Brozo jt 2013: 354, Gillis 2014). Sellele aitaks kaasa aine- ja keeleõpetaja koostöö. Koolides on aga tugevalt välja kujunenud üksinda töötamise kultuur, nii on kirjaoskusalase koostöö valmidus väike, aineõpetajad peavad keelt eraldi valdkonnaks ega taju end kirjaoskuse õpetamisel pädevana (Hinton, Suh 2019: 6). Aineõpetajal võib ka hoolimata põhjalikust koolitusprogrammist olla keeruline õpetada keelt ja ainet tähenduslikul viisil (Schall-Leckrone 2017). Kirjaoskusõpetuse integreerimisel aineõppega soovitatakse lähtuda ainest ja ainestrategieist, koostööaluseks on aine- ja keeleõpetaja tugevuste väärtustamine (Hinton, Suh 2019: 6).

Eestis on varasema uuringu järgi aineõpetajate ja eesti keele õpetajate vaheline kirjaoskusalane koostöö sisu- ja hindamiskeskne, aineõpetajad vajavad tuge eeskätt tekstianalüüsil (Aruvee, Puksand 2019: 160–161).

2. Žanriõpetus

Ainekirjaoskus kattub süsteemfunktsionaalsel keeleteoorial põhineva žanriõpetuse (vt allpool) kui õpitegevusega, mille käigus esmalt analüüsitakse alusteksti konteksti (suhtlusolukorda) ja struktuuri, seejärel võetakse alustekst osadeks ning viimaks koostatakse uus tekst. Žanriõpetuse tähtsuse tunnistuseks on rohked sekkumisuuringud (vt osa 4.3), kus see õpitegevus on aineõppesse integreeritud (vt de Oliveira, Iddings 2014).

Tänapäeval mõistetakse žanreid kui kultuurilisi teadmisi, žanrid luuakse varasematele sarnasetele suhtlusolukordadele tuginedes, nende piirid ja kontekstitaju kujunevad rikkaliku keelelise sisendi varal (Tolchinsky, Ravid 2002, Bawarshi, Reiff 2010: 3–4, Kerge, Uusen 2010: 102, Reinsalu 2019: 14–16). Žanrikäsituse ja ainekirjaoskuse ühisosa ongi just žanrite kui sotsiaalse praktika ilmingute tähenduslik õpetamine ja ühine siht – mitmekesise ja valdkondadeüleselt toimiva kirjaoskaja kujundamine (Kerge 2012: 591). Ainetekstide vastuvõttu tuleb toestatult õpetada, näidates seejuures diskursuse keerukust, arendada tekstiteadlikkust, loovust ja eesmärgipärast kirjutamisoskust (Hyland 2007: 10–16). Seega ei tohiks ainetekstid piirduda vaid autoritektstidega õpikust, vaid peaksid varieeruma ja peegeldama ainevaldkonna spetsialistide igapäevaseid elulisi tekstitoiminguid.

Žanriõpetuse mudelid on mitmesuguseid, need tuginevad kolmele žanriteoreetilisele koolkonnale. Mudelite ühisosaks on samm-sammulised tegevusjuhised, mis kätkevad tekstide toestatud lugemist ja uurimist, ühist arutelu ja kirjutamist (vt Bawarshi, Reiff 2010: 173–208). Üldhariduses on kõige levinum Sydney koolkonna mudel, mida on rakendatud ligi 30 aastat (vt Rose, Martin 2012, Rose 2015). Mudeli aluseks on Joan Rothery (1996) žanri õpetamise ja õppimise ring ehk **ŽÕÕR** (ingl *genre teaching and learning cycle*), mis koosneb kolmest etapist:

1) õpetaja juhendamisel teksti osadeks võtmine (*deconstruction*); 2) ühiskirjutamine (*joint construction*) ehk alusteksti lähedase uue teksti kirjutamine; 3) iseseisvalt uue teksti kirjutamine (*independent construction*). Protsessi eesmärk on žanrit tunnetada ning vähendada õpilaste kirjutamisoskuse taseme erinevusi klassis. Mudelit on täiendatud projektis “Lugedes õppima” (ingl “Reading to Learn”) ehk **R2L**, millel on lugemist ja kirjutamist tihedalt põimiv kolmetasandiline tegevusskeem. Esimesel tasandil loetakse, võetakse tekst ühiselt osadeks, kirjutatakse iseseisvalt; teisel tasandil loetakse süvitsi, toimub ühine ja iseseisev läbikirjutamine; kolmandal tasandil analüüsitakse lauseid esmalt alusteksti põhjal, hiljem iseseisvalt. (Rose 2015: 229, 232).

R2L-mudel on aga pärvinud kriitikat liigse retseptilikkuse ja jäikuse tõttu (Freedman 1994), ehkki sammsammulise tegevuse eesmärk on õppimist toetada (Hyland 2007). Nii levib jätkuvalt üldise mudelina ŽÕÕR, ka on koolkondlikke erinevusi metoodilistes võtetes sünteesitud (Dean 2008).

Siinses uuringus toetuti üldjoontes ŽÕÕR-ile, et esialgse katse põhjal sobivaim mudel valida. Eestis pole täpselt teada, milliste mudelite või metoodikate alusel tekstikeskset keeleõpetust (Kerge 2010) rakendatakse. Žanri mõiste on küll kasutusel nii põhikooli kui ka gümnaasiumi eesti keele ainekavas, kuid žanri tajumine on pigem intuiitiivne (Reinsalu 2019: 12) ning kirjaoskusealases koostöös harva esil (Aruvee, Puksand 2019: 161). Siinne uuring on teadaolevalt esimene katse Eestis žanriõpetust koolis rakendada.

3. Tekstitüüp

Katseuuringus osalenud õpilased õppisid koostama kirikukirjeldust (vt 4.1), sestap selgitatakse, kuidas kirjeldav tekst tekstitüübina žanriõpetusega haakub. Hallidaylikule tekstikäsitusele tuginev Norman Fairclough eristab žanri definitsioonis kolme tasandit: kõige abstraktsem on tekstitüüp ehk **eelžanr** (ingl *pre-genre*), nt jutustav, kirjeldav, argumenteeriv vm tekstitüüp; teiseks tasandiks on žanrite struktuuriline üldistus ehk **üldžanr** (*disembedded genre*), nt mitmesugused intervjuud või uudised; konkreetseim aga **situatiivne** ehk **olukohane** tasand (*situated genre*), nt vanaema õhtujutt või teleuudis. Situatiivse žanrina näeb Fairclough reaalselt kindla mustriga teksti, mille täpse olemuse tingib suhtlusolukord. (Fairclough 2003: 68–69) Nii realiseeruvad olukohased žanrid meie koolis kõigis õppeainetes omal moel, kuid abstraktsel tasandil viib need kokku eesti keel, kus eelžanreid ehk tekstitüüpe ja üldžanreid (nt eri olukordade intervjuusid, uudiseid vm) ka üldistatult vaadeldakse. Sedamööda saab eesti keelt pidada metaaineks, mis olukohase keelekogemuse süstematiseerib (Kerge, Uusen 2010: 102). Siinses uuringus nähakse eelžanrina kirjeldavat tekstitüüpi, üldžanrina kirjeldust (kõikvõimalikud nähtuste, objektide kui ka olendite kirjeldused) ning katse õpiobjekti ehk kirikukirjeldust võetakse ajaloo valdkonna olukohase žanrina.

Kirjeldavat teksti avatakse abstraktsel ja üldisel tasandil nii selle eesmärgi, ainese kui ka tunnuste alusel. Kirjeldav tekst annab edasi seda, kuidas miski näib, keskmes on objektid või olukorrad, mõisted ja üksikasjad. Peamiseks tunnuseks on staatilisus, püsiv situatsioon (Beaugrande, Dressler 1981: 95, Kasik 2007: 41), keeleliseks jooneks on aga staatiline tegevuslaad, mida väljendavad seisundiverbid

(nt *näima, paiknema, asuma*). Lisaks neile leidub kirjeldavas tekstis ka olevikku ja lihtminevikku, kohamäärustega olemasolulauseid, liigitavaid ja nimetavaid öeldistäitega lauseid, tähistamaks abstraktset mõistet või passiivset olukorras olijat. Kirjeldus võib olla kas elamuslik (subjektiivne) või tehniline (objektiivne). (Kasik 2007: 42) Tekstitüübi õpetamise teeb probleemseks see, et tegelikus tekstis saab tuvastada vaid dominant, ühte või teise tekstitüüpi tekste rangepiiriliselt jagada ei saa (Meier 2002: 106).

Õpilaste koostatud tekst oli objektiivne kirjeldus, edasi tuli anda kiriku välis- ja siseilme, olulised detailid, määratleda hoone paiknemine ja ehituse ajastu ning arhitektuurne stiil.

4. Uuringu korraldus ja siht

4.1. Protsessi kirjeldus

Žanriõpetuse katsetus ehk sekkumistegevused viidi läbi ühe Eesti kooli 7. klassides ajaloolase lõiminguprojekti osana. Projekti kavandamisjärgus osales projektijuht TLÜ koolitusprogrammis, temaga suheldes avanes mul võimalus žanriõpetus lõimingu tegevustega sobitada.

Projekt hõlmas mitmeid kooliaineid ja vältas 2019. õppeaasta algusest 2020. aasta lõpuni¹. Projekti keskmes oli keskaeg, sh ka kodukandi kirikud, muu hulgas koostati rühmatööna kirikute lühikirjeldusi. Kirjutamise eesmärk oli tundma õppida keskaegse kiriku ehituslikku eripära, teada kiriku arhitektuurielemente ja mõista kirjeldava tekstitüübi olemust ning osata koostada kirjeldust. Tegevustega jätkati teistes õppeainetes: võõrkeeletundides tekstid tõlgiti, arvutiõpetuse tunnis töödeldi tekste digitaalselt ning lisati need kodukanti tutvustavale interaktiivsele veebikaardile. Et seesugune teksti koostamise ja avaldamise viis esindab ainekirjaoskuse kontseptsiooni, käsitlesin kirikukirjeldust ainealase žanrina ning püüdsin tegevust žanriõpetuse mudeliga toetada.

Sekkumise alguses tutvustasin projektimeeskonnale ainekirjaoskuse kontseptsiooni ja žanriõpetust, koostasime kirikukirjelduse õpetamiseks tegevuskava, mille järel saatsin tunnikavad koos meetodivalikuga eesti keele õpetajatele ja lõiminguprojekti juhile, õpetajad tegid materjalides kohandusi. Palusin lõiminguprojekti juhil ja ajalooõpetajal leida viie uuritava kiriku kohta (edaspidi kirikud A–E) kaks autentset kirikukirjeldust, et kirikukirjelduse žanrit eesti keele tundides õpetada. Tekstide esmane lugemine mõistmise eesmärgil jäi ajalootundi, tutvuti gooti arhitektuuri ja sakraalehitiste eripära ning ainealaste mõistetega. Eesti keele õpetajate osaks jäi tekstitüübi kui eelžanri õpetamine, kirjutamist ettevalmistav tegevus ja kirjutamine, töö kirjeldusega jätkus pärast katsetunde.

Uuringusse kaasati vaid eesti keele tunnid, sest eelkõige keskenduti kirjelduse õpetamisele. Osalejateks olid eesti keele õpetajad Õ1 ja Õ2 ning 82 õpilast.

Esimene etapp algas ajalootunnis, kus valitud kaks aineteksti (vt 4.2) loeti läbi, konspekteeriti ja kirjutati üles õpitavate arhitektuurielementide seletused. Eesti keele õpetajad said ajalooõpetajalt teada, mida tunnis tehti, tutvusid tekstidega ja jätkasid uuritud tundides samade tekstidega kirjelduse õpetamise eesmärgil.

Kavandatud kahe tunni asemel kulus katsetegevusteks kolm kuni neli eesti keele tundi (õpetajal Õ1 neli, Õ2-l kolm). Tabel 1 annab õpitegevustest ja meetoditest ülevaate.

Tabel 1. Katsetegevused eesti keele tundides

Tegevuste etapp	Õ1	Õ2
Osadeks võtmine		Arhitektuuriterminite ja loetud tekstide meenutamine klassiküsitluse meetodil
	Küsimustele vastamine	Terminite tahvlile kuvamine
	Ajaootunnis loetud alustekstide meenutamine	Elamusliku ja asjaliku kirjelduse võrdlus
		Klassiküsitlus: kirjeldava teksti tunnuste meenutamine ja loetlemine. Oluliste keeleteemade selgitus
	Jutustava, kirjeldava ja arutleva tekstitüübi tunnuste selgitus	Jutustava ja kirjeldava tekstitüübi erinevuse ja eesmärgi selgitus
	Alustekstide võrdlemine	Alustekstidest tunnusliku lause leidmine
	Alustekstidest tunnusliku lause leidmine ja põhjendamine	
Ühiskirjutamine ja iseseisev kirjutamine	Tunnusliku lause kirjutamine õpetaja juhendamisel, lausete ettelugemine. Kirjeldava teksti defineerimine märksõnadega	–
	Juhendatud kirjutamine rühmas	Kirikukirjelduse koostamine iseseisvalt, rühmas üksteise tekstide kuulamine ja arutelu, liikmete tekstide põhjal uue teksti kirjutamine
	Tagasisidestatud sooritustekstide ettekandmine, kaaslaste ja õpetajate kommentaaride kuulamine	Sooritustekstide ettekandmine, õpetaja suulise koondtagasiside kuulamine

Teksti osadeks võtmisel suunasid mõlemad õpetajad teksti vastuvõttu kirjalike küsimustega, mida täiendati suuliselt, olulisem teave (nt tekstitüübi kohta) kuvati tahvlile. Õ1 oli koostanud ka sammsammuliselt struktureeritud töölehe. Õ1 tunnis kasutati avastusvestluse (Mercer, Dawes 2008) küsimusi. Mõlemad õpetajad kasutasid tunnuslike lausete meetodit, mis tähendas, et kahest alustekstist otsiti lauseid, milles õpitavale tekstitüübile omased jooned esile tulevad. Meetodi järgi vaadeldakse üheskoos lauset lähemalt: eraldatakse osalaused, uuritakse lauseehitust, täiendeid, sõnavalikut, sõnaliike, sündust, käänmeid, pöördmeid, kõneviisi vms (Fillmore, Fillmore 2012).

Ühiskirjutamise ja iseseisva kirjutamise etapp sulandusid kokku. Õ1 õpilased kirjutasid tunnusliku lause, Õ2 tundides liiguti iseseisva kirjutamise faasi. Mõlemad õpetajad rakendasid juhendatud kirjutamist (Oczkus 2007) ja andsid õpilastele kirjaliku meelespea, milles juhiti tähelepanu kirjelduse tunnustele, lausepikkusele ja lauseehitusele, täpsustavate omadussõnade kasutamisele (kuju, värv, struktuur, materjal, vanus), liigendusele ja õigekirjareeglitele (suur ja väike algustäht, numbrite õigekiri, kirjavademärgid jne).

Õpilaste ülesanne oli mõlemast tekstist sünteesida oluline teave, tutvuda tekstide ülesehitusega ja analüüsida kirjeldavaid lauseid. Lisaks paluti kasutada tekstis kirikute kohta õpitud mõisteid. Õ1 õpilased kirjutasid teksti ühiselt, Õ2 õpilased kirjutasid esmalt teksti üksi, seejärel koostati rühmas ühiselt uus tekst.

4.2. Alustekstide üldiseloostus

Alustekste oli kaks: maakonna kirikuid tutvustav aimeramat ja veebileht. Raamat sisaldas kiriku kirjeldust põhitekstina, tekstikastides sise- ja välisvaate kirjeldust ning rohkelt fotosid detailidest koos pildiallkirjadega. Tekstide ülesehituses kordus muster: hoone eripära, ehitus- ja kujunemislugu, tähelepanuväärsemad detailid, välis- ja sisevaade, detailide fotod. Staatiline ja dünaamiline laad tekstides vaheldusid, hoone elemente kirjeldati koos ehituslooga.

Veebilehe tekstide ülesehitus ja sisu varieerus kirikuti, nii teksti kui ka pilte oli raamatuga võrreldes vähem. Ülesehitus oli järgmine: hoone eripära või ehituslugu, välisvaade, sisevaade, detailid. Mõnel juhul kirjeldati esmalt tähelepanuväärsemat detaili, seejärel välis- ja sisevaadet (kirik B), mõnes tekstis ei leidunud kõiki õpitavaid arhitektuurielemente. Veebitekstides esines rohkem dünaamilist laadi, mõnikord anti edasi ka lugusid ja legende. Tekstid olid toimetamata ja refereerisid osati sama aimeramatut.

4.3. Uurimiseesmärk

Uuringu eesmärk on saada teavet ainekirjaoskust toetava meetodika arendamiseks, et töötada välja uuringu järgmine etapp. Uurimiseesmärgi saavutamiseks püstitatud uurimisküsimus, kuidas aitab valitud meetodika ainekirjaoskust arendada, jaguneb kaheks alaküsimuseks: kuidas toetab valitud meetodika 1) aineteksti kirjutamise oskust ning 2) tekstitüübi ehk eelžanri mõistmist?

Küsimustele vastamiseks kavandati hariduslik **arendusuuring** (ingl EDR ehk *educational design research*, vt McKenney, Reeves 2018), millele on omane tsükiline kulg. Iga tsükli järel analüüsitakse tulemusi ja pöörduetakse uuesti teooriasse ja meetodikasse, et järgmist katsetsükli täiendada. Siinne uuring kätkeb esimest tsükli, tulemuste põhjal kavandatakse järgmine katsetsükkel.

4.4. Andmed ja analüüsimeetodid

Andmeid koguti neljast allikast, analüüsil kasutati segameetodit (Creswell 2014).

Tabel 2. Andmed ja andmekogumis- ning analüüsimeetodid

Andmed	Analüüsimeetod
47 õpilase eel- ja järelküsitluse andmed	Statistiline andmeanalüüs, sisuanalüüs
Kolme klassi eesti keele tundide salvestused	Sisuanalüüs
Järelintervjuu kahe eesti keele õpetajaga	Sisuanalüüs
17 rühmatööna koostatud sooritusteksti	Lausete tegevuslaadide analüüs, struktuurianalüüs

Eelküsitlus viidi läbi vahetult enne katset, järelküsitlus üks kuu peale katset, unustamiskõvera languspunktis (Ebbinghaus 2013 [1885]), et hinnata õpitu kinnistumist. Küsimused jagunesid kahte plokki: 1) lugemise ja kirjutamise varasemad kogemused eesti keeles ja ajaloo, 2) kirjelduse kui tekstitüübi tundmine.

Esimese küsimusteploki eesmärk oli saada taustateavet õpilaste varasema tekstitöö kogemuse kohta. Küsiti ajaloo ja eesti keele tundides loetavate ja kirjutatavate tekstide kohta, samuti paluti hinnata lugemise ja kirjutamise raskust neis ainetes, et vastuseid katse lugemis- ja kirjutamistulemustega võrrelda. Teise ploki eesmärk oli uurida teadmisi tekstitüübi kohta eel- ja järelküsitluse võrdluses.

Küsitluse valim moodustati vaid neist õpilastest, kes vastasid nii eel- kui ka järelküsitlusele (47): Õ1 õpilasi oli 29, Õ2 õpilasi 18.

Õpetajate tunnid salvestati diktofoniga, järelintervjuus paluti protsessi kommenteerida ja anda hinnang sooritus tekstidele. Tunnid ja intervjuud kuulati läbi kolm korda ja kodeeriti. Esmalt kirjutati üles tunni ülesehitusmudel, tehti märkmeid, seejärel kodeeriti materjali kaks korda avatult, jättes esimese ja teise kodeerimise vahele kuu aega. Intervjuud kodeeriti samal moel ning asuti kahte analüüsimaterjali seostama. Selleks moodustati kolm kategooriat: 1) õpilaste kaasatus, 2) meenutamine ja seostamine ning 3) tekstiteadlikkus. Kategooriad moodustati vaid neist koodidest, mida leidis nii intervjuudes kui ka tundides.

Õpilaste sooritustekste oli 17: nii 7.a kui 7.c klassis kirjutati kuus kirikukirjeldust, 7.b-s viis². Tekstid valmisid enamasti 3–5-liikmelise rühma tööna, ühel tekstil oli kaks autorit. Tekstide pikkus oli 6–17 lauset. Sooritustekstides analüüsiti ülesehituse ja õpetajate antud tööjuhiste kooskõla, seejärel vaadeldi tekstide tegevuslaadi, otsiti seisundiverbe, et teada, mil määral oli tegemist kirjeldava tekstiga.

5. Tulemused

Tulemusi kirjeldatakse uurimisküsimuste kaupa ja õpetajalt-õpilasele-loogika alusel: esmalt esitatakse tundide ja intervjuude analüüsil ilmnenuid leiud, seejärel viiakse need kokku õpilaste vastustest ja tekstidest saadud tulemustega. Tulemuste esimene osa käsitleb ainetekstiga töötamist, teine osa keskendub tekstitüübile.

5.1. Aineteksti põhjal kirjutamine

Siinne alaosa analüüsib õpetajate hinnangut ja katsetundides toimunud ainetekstiga töötamise seisukohalt, annab ülevaate õpilaste varasemast tekstitöökogemustest ja esitab sooritus tekstide struktuurianalüüsi tulemused.

5.1.1. Aineteksti kirjutamise õpetamine

Õpetajate tundide ja intervjuude analüüsist tõusid esile 1) seostamise ja meenutamise ning 2) kaasatuse kategooria. Seostamine ja meenutamine avaldusid õpilastel raskuses õpitut meenutada ja teises kontekstis kasutada, kaasatus väljendus peamiselt õpilaste väheses aktiivsuses.

² Edaspidi tähistatakse tekste vastavalt kirikutele tähtedega A–F, klasse a–c.

Eesti keele õpetajad tekstivalikul ei osalenud ja koostöö ajalooõpetajaga toimus tööjärje üleandmisena. Eesti keele tunde alustati teadmise, et kahte alusteksti oli ajalootunnis loetud, nende kohta oli tehtud konspekt ning õpitavad terminid koos seletusega kirjutatud vihikusse. Õ1 ja Õ2 keskendusid tekstitüübile, eeldusel et õpilastele on kirikukirjelduste teksti taust tuttav ja meenub hõlpsasti, sestap jäid tundide meenutamise faasid põgusaks ja õpilaste vastused napiks.

Intervjuus avaldasid õpetajad üllatust, kui raskelt meenus nii äsja ajaloos õpitu kui ka varasematel aastatel käsitletud kirjeldav tekstitüüp. Õ1 ei olnud katse ajaks kirjeldust 7. klassis veel õpetanud, Õ2 oli oma õpilastega teema juba läbinud. Samas vaadeldi meenutamist õpetajate endi, mitte õpilaste seisukohast. Paistis, et õppimist nähti pigem ühesuunalise protsessina, varemõpitu juurde tagasipöördumine tähendas ajakulu, millest püüti hoiduda.

- (1) Mulle tuli kohe see TTS³ meelde, et keerulisemaid tekste olen selle meetodiga teinud ... oleks pidanud sellega alustama, kui töö tekstidega ei oleks olnud ära tehtud. Siis ma enam ei tahtnud aega kulutada. (Õ1)

Nii ei loetud ka kummaski eesti keele tunnis tekste tervikuna üle, kuid samas mõõndi, et õpilased ei mõistnud eesti keele tundi tulles tekstide olemust piisavalt hästi, et olla valmis keele analüüsiks. Õ1 ja Õ2 oleksid olnud valmis oma tundides ka tekstimõistmisega tegelema, kui nad oleks teadnud, et seda tarvis on. Mainitud TTS-tabel ei keskendu küll aineteksti eripärale, kuid oleks toetanud mõistmist. Õ1 ja Õ2 sõnul pole teistes ainetes harjutud vaatlema tekstide ülesehitust või keelt, tekste nähakse eelkõige teabevahendajatena, mida kinnitab ka varasem emakeeleõpetajate uuring (Aruvee, Puksand 2019: 162). See avaldus ka sooritustekstides selgelt.

- (2) Nad ikkagi keskendusid sellele, et tahtsid anda olulist infot selle kiriku kohta ... ununes ära, et teema oli hoopis kirjeldus – see oligi raske koht. (Õ1)
- (3) Eks see ilmselt, mis huvitav tundus, sai kirja pandud. (Õ2)

Osadeks võtmise etapis analüüsiti teksti keele seisukohalt. Õpetajad esitasid küsimusi võimaliku autori, teksti eesmärgi kohta. Alustekste kõrvalt omavahel, leiti tunnuslikud laused ning analüüsiti neid. Seejärel aga liiguti olukohase žanri juurest ilmselt liiga kiiresti abstraktsele tasandile, tehti üldistusi kirjeldava tekstitüübi kohta, milleks jäi tunni lõpus vähe aega. Neidsamu üldistusi kasutati hiljem juhisenena kirikukirjelduse koostamisel. Võimalik, et üldistuse olukohane rakendamine kujunes õpilaste jaoks liialt keerukaks, mistõttu toetuti üksnes alustekstidele. Õpetajate sõnutsi kopeeriti alustekste liigselt ja pandi kirja väljendeid, mis ei olnud endale selged. Mitmes sooritustekstis kirjeldati detaile liiga üksikasjalikult. Õ2 meelest on õpitu sünteesimine õpilastele väga keeruline.

- (4) See on praegu probleem üldse, sest kui sa annad lapsele teksti ja ütled, et ära õpi mehaaniliselt pähe ... kui ta ei oska seda mõtet ise väljendada, vaid ta on kinni kuidagi ... tekstis ... Kirjuta oma sõnadega – see ongi talle raske. (Õ2)

Õpetajad tõdesid ka, et alustekstide sisu ja ülesehitus ei haakunud kohati kirjutamisülesandega, näiteks puudusid mitmes alustekstis nõutud terminid. Dissonantsi

12 ³ Teadmiste omandamist ja õppimise eesmärgitamist toetav tabel, milles on kolm veergu: *tean – tahan teada – sain teada*. Õpilased täidavad esimesed kaks veergu õpiprotsessi alguses ja viimase protsessi lõpus.

alusteksti ja kirjutamisülesande vahel on täheldatud ka varasemates žanriõpetuse uuringutes (Schlepppegrell jt 2014: 34–35), mis näitab, et edaspidi tuleks alustekstide sisu ja ülesehitust põhjalikumalt analüüsida ja kirjutamisülesandega selgemalt siduda.

Õpetajate sõnul on ainelõimingulist tekstiõpetust raske teostada, sest igal õpetajal on oma eesmärgid ja plaanid. Õ1 meelest mõjutab ainete eraldatus ka õpilaste mõtteviisi, mistõttu on neil raske ainetevahelisi seoseid märgata. Näiteks tuli Õ1-l õpilaste motiveerimiseks korduvalt selgitada, miks lõiminguprojekti tehakse ja mis on kirjutamise eesmärk.

Sedamööda väljendusid ka raskused õpilaste kaasamisel. Õpetajate meelest jäi kaugeks nii kirikuteema kui liiga rasked tekstid, kuid rolli mängis ka õpilaste üldiselt madal õpimotivatsioon. Õ1 katsetundides esines distsipliiniprobleeme, Õ2 leidis, et 8. klassis õnnestunuks katse paremini. Eelkõige motiveeris õpilasi väline stiimul ehk hinne, mis paistis välja Õ1 tagasisidetunnis, kui õpetajalt pärit hinnete kohta aru.

Kõige selgemini avaldus vähene kaasatus klassiaruteludes: vesteldi vähe ja vastati napilt. Seetõttu kujunes avastusvestlus pigem klassiküsitluseks, selleski osalesid üksikud aktiivsemad õpilased. Õpetajad pingutasid, et õpilasi kaasa rääkima panna, mõlemad küsitlesid palju, Õ2 küsimused küll pigem otsisid kinnitust esitatud väidetele, kuid Õ1 sõnastas küsimusi ümber ja lihtsustas neid, ent õpilased kaasa siiski ei tulnud. Samas ei kasutatud arutelu aktiveerimiseks mõeldud avastusvestluse töölehte või teisi arutelu toetavaid meetodeid, ka vastuse andmiseks jäetud aeg oli napp.

Mõlema õpetaja sõnul käis tekstide vastuvõtt õpilastel üle jõu. Õ2 leidis, et tekste võinuks käsitleda ühekaupa. Õpilastel võis tekkida kognitiivne ülekoormus, mis omakorda pärssis tööindu. Kaasatus suurenes aga siis, kui õpilased said tunnis aktiivsema rolli, kiiremini hakati tööle tunnusliku lause leidmisel ja kirjutamisfaasis. Õ1 sõnul oli kolmandaks tunniks õpilastel juba üsna selge, mida ja miks tehakse. See näitab, et protsessikeskne õpetus ja aktiivsed tegevused aitavad õpilasi kaasata.

Õ1 soovitas sooritusteksti üles ehitada alustekstide sarnaselt: ajastu eripärane arhitektuurne stiil, maastik, välimus, sisemus, detailid. Õ2 nõu oli liikuda üldiselt üksikule ja ülesehitus ise välja mõelda.

Õ1 tunnis loeti ette tagasisidestatud tekste, sõna said ka kuulajad. Õ1 andis suulist tagasisidet, milles oli rõhuasetus jutustamise-kirjeldamise vahekorral, soovitati ka kasutada õpilasele endale omast sõnavara. Õ2 kommenteeris tekste ettekannete järel põgusalt ning möönas järelintervjuul, et rohkemaks ei olnud aega. Tagasisidetunnis paistis, et oldi valmis tekste ka tagasiside põhjal täiendama, sest Õ1 õpilased ei olnud kohati oma hindega rahul, mõned rühmad jätsid tekste lugedes vahele kohad, mille kohta Õ1 oli märkusi teinud. Õ1 ja Õ2 leidsid, et üks tund võinuks veel aega olla, kirjutamine jäi justkui pooleli.

5.1.2. Õpilaste tekstitöökogemused

Eelküsitluses uuriti, milliseid tekste ajalootunnis loetakse. Õpilased nimetasid ainult õpikutekste, peamiselt toodi näiteks õppeteemad (*keskaeg, rüütlid, sõjad, kirikud*)⁴ ja õpikutekstide pealkirjad (*naine linnuses*). 19% õpilastest (9 õpilast) vastas küsimusele: “Ei tea”.

Sama uuriti ka eesti keele tunni lugemisvara kohta. Siin olid näited varieeruvad, kuigi vastust “Ei tea” esines sama palju. Õpikutekstide ja õppeteemade (17) kõrval nimetas 35% õpilastest ilukirjandustekstide pealkirju (19), viiendik pakkus, et loetakse igasuguseid tekste, sama palju vastati, et ei loetagi.

Ajaloo kirjutamisülesanded olid tihedalt seotud teabe töötlemisega: 22% nimetas õppeteemat, nt *põllumajandus, elu keskajal* (13), 21% nimetas *konspekti* või *kokkuvõtte kirjutamist* (12), 19% *küsimustele vastamist* (11), 17% *mõistekaardi tegemist* või *mõistete seletamist* (10), kaks korda pakuti ka *kronoloogiat* ja *jutustusi*. 17% ehk 10 õpilast vastas, et ei tea, mida ajaloos kirjutatakse.

Eesti keeles oli kirjutamine ajalooa võrreldes mitmekesisem, kuid vastuse “Ei tea” osakaal oli suurem (28%). 37% õpilastest (20) nimetas otseselt õpitu töötlemisega seotud kirjutamistegevusi, nagu *konspekt, küsimustele vastamine* või *reeglite kirjutamine*, või nimetati õppeteemasid (*käänded, murded, pöördsonad*). Ilukirjandustekste, näiteks *jutte* ja *huuletust* nimetas 6 õpilast, arutlust 5 õpilast. Et žanrid varieerusid rohkem ja vastuse “Ei tea” kõrval esines ebamäärastes vastustes (5) ka vastust “Igasuguseid”, võis tekstide rohkus tekitada raskusi konkreetseid näiteid tuua.

Andmed kinnitavad õpetajate arvamust, et tekstitöö on pigem sisuline, samuti võis märgata raskusi või soovimatust täpseid tekstiliike nimetada.

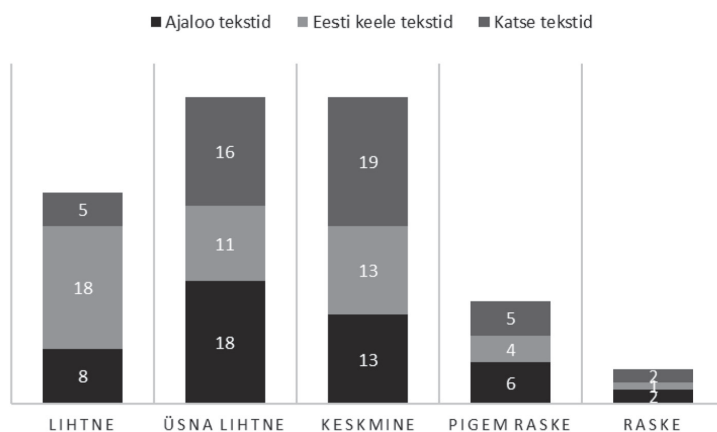
5.1.3. Lugemise ja kirjutamise raskusaste võrreldes katsega

Katse tulemuste täpsemaks tõlgendamiseks võrreldi katset ja õpilaste tavapärasest eesti keele ja ajaloo lugemis- ja kirjutamisülesannete raskusastet (vt joonised 1 ja 2). Selle kõrval paluti õpilastel arvamust näidetega põhjendada.

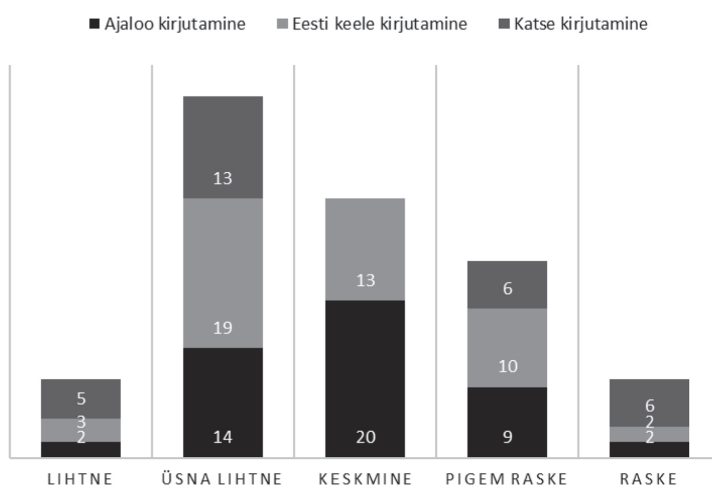
Kõige enam valiti variante “Keskmine” ja “Üsna lihtne”, eriti eesti keele lugemise puhul.

Katse lugemise raskusastet põhjendades vastasid õpilased üsna üldiselt (*kõik oli raske, miski ei olnud raske*), konkreetsemad vastused peegeldasid, et keerukaks kujunes *tekstiga töötamine* ja *keeruliste sõnade mõistmine*. Raskusi valmistas kirjeldavate lausete ja täpse info väljatoomine tekstist, mida peeti aeganõudvaks.

Ajaloo kirjutamine ja kirikukirjelduse kirjutamine paistsid õpilastele keerukamad, vastusevariant “Raske” tõusis esile katse kirjutamise puhul. Toodi välja, et lihtne oli koos töötada, keeruline oli aga pikka teksti kokku võtta. Üks õpilane vastas, et *kirjutada oli lihtne, sest siis juba hakkasid aru saama, mis on nagu kirjeldav tekst*, mis näitab, et pikalt kestnud tegevused toetasid õpiprotsessi. Samas peeti seda ka raskuseks: *palju pikalt lugemist, pika teksti kokkuvõtmist ja teabe täpset kasutust*.



Joonis 1. Lugemise raskusaste



Joonis 2. Kirjutamise raskusaste

Katsetekstide lugemine ja kirjutamine tundus õpilastele raskem, üldiselt aga hinnatakse lugemist ja kirjutamist keskmiseks või üsna lihtsaks õpitegevuseks, seejuures lugemist lihtsamaks kui kirjutamist.

Katse keerukusele osutasid ka õpetajate intervjuud, kus leiti, et tekstiga süvitsi töötamine ei ole õpilastele tuttav ega lihtne tegevus. See võib osutada kesistele õpioskustele, mis omakorda on seoses madala motivatsiooni ja ebaadekvaatse tajutud võimekusega (Bouffard, Narciss 2011, Soodla, Kikas 2014). Sageli kipuvad just nõrgemad end üle hindama ning tugevamad alahindama (Ots 2013). Ebaadekvaatne tajutud võimekus võib selgitada õpilaste hinnangut lugemisele, sest õpetajate silmis kujunes just loetu mõistmine kitsaskohaks.

5.1.4. Sooritusteksti kui aineteksti ülesehitus

Enamasti järgisid tekstid aimeraamatu ja Õ1 soovitatud ülesehitust: kiriku ehitusaeg, välimuse kirjeldus, sisemuse kirjeldus, detailid. Siiski leidus ka teistsuguse ülesehitusega tekste.

Teksti alustati enamjaolt üldise ja sissejuhatava lausega, milles mainiti kiriku ehitusaega. Kuigi üldiselt kirjeldati seejärel kirikut väljapoolt ning siis seest, võidi ka kohe asuda õpitavaid termineid nimetama, ilma et järjestus tingimata loogiline või selge oleks (E-a, F-c). Ka sisemust ja välimust kirjeldades peatuti vahel üksikutel detailidel. Kirikuti esines sarnast ülesehitust vähe, näiteks tekstis F alustasid b- ja c-klass kiriku ehitusajast, kuid a-klassi töös nimetati kiriku vanus ja ehitusaeg teksti teises pooles. Kuigi üldiselt olid tekstid sisukad, esines ka väga üldisi ja lihtsakoelisi kirjeldusi (A-c, E-c, F-c, C-a)⁵.

- (5) Seal on maalinguid ja katusel on rist. (A-c.3)
- (6) Kirik on suur ja kitsaste akendega. Kirik on pikliku kujuga. Uks on külje peal. (E-c.1.3)
- (7) Laest ripuvad alla elektrilised lühtrid. Selle sees on orel. Kirik on seest rohekas-valge. Pingid on tumerohelised. (F-c.9.12)

Tekste alustati üldise ja sissejuhatava väitlausega (v.a A-a, B-a, D-a, E-a, F, mis alustasid kohe detailidest), milles toodi esile kiriku eripära või kõige silmatorkavam tunnus, seejuures kasutati enamasti ülivõrret.

- (8) A kirik on maakonna kõige väiksem kuid kauneim kirik. (A-a.1)
- (9) E kirik on maakonna keskaegsete kirikute hulgas mõõtmeilt suurim. (E-b.1)
- (10) Kirik on gooti stiilis unikaalne Baltikumis ja Põhja-Euroopa raidkunstirikkaim maakirik. (A-b.2)

Teine levinud algus oli ehitusaja mainimine kas sajandi, kümnendi või aastaarvu täpsusega.

- (11) Ühelööviline kirik rajati arvatavasti 13. sajandi teise poole algul. (B-b.1)
- (12) ... kirikut ehitati 1449. aastal ning see on üks maakonna noorimaid kirikuid. (E-c.1)
- (13) Oletatakse, et ... kiriku esmane variant valmis 1230. aastatel (F-c.1)

Esines ka tekste, kus ehitusaega mainiti teksti lõpupoole, näiteks kirjeldati kiriku valmimist ehituslike detailide kaudu. Leidus ka ebaloomulikuna sisemuse või välimuse kirjelduse vahele kiilutud ajastu mainimist, näiteks koosnes A-c tekst rühma liikmete individuaalsetest lausetest, mistõttu mainiti kiriku ehitamist mitmel korral. Mõnel juhul kirjeldati teisena kiriku asupaika ja maastikku, kasutades verbe *asuma*, *rajama*, *ehitama*, kuid asupaika võidi mainida ka teksti teises pooles (E-c).

- (14) Kirik rajati muistsesse asustuskeskusse. (B-b.2)
- (15) E kirik on ehitatud tasasele pinnale kust paistab kirik hästi välja. (E-b.2)
- (16) See asub tasasel pinnal. (F-c.4)

⁵ Number tekstitähise taga märgib lause järjekorda tekstis.

Välisilmet kirjeldati õpitavate terminite ja ehitusmaterjali kaudu. Seejuures on püütud kinni pidada ka õpetajate soovitusel kasutada omadussõnu, enamasti täiendas nimisõna üks omadussõna.

- (17) Kirikul on ülimalt massiivne korpus, kitsad aknad ja võimas torn loovad pigem kindluse kui kiriku mulje. (E-b.3)
- (18) Puiduvärvast sisse tulles on näha suurt portaali ja veidi kaugemal piklikku vitraažakent. (A-b.3)

Mõnikord oli üleminek välimuselt sisemusele sujuv ja vaevumärgatav, näiteks pöörduakse vitraažide või portaali mainimise järel siseilme kirjelduse juurde, kuid leidis ka ebaühtlaseid ja toimetamata tekste, kus sisemuse ja välimuse kirjeldus vaheldusid.

- (19) Kirik pandi põlema Liivi sõja ajal 1576 aastal vene väesalga poolt. Kiriku katus on plekist ja seinad paekivist. Venelased põletasid selle, sest selle võlvide ja torni olid varjunud talupojad. (C-a.4.–6)

Detalle mainiti enamasti küll viimasena, ent siin varieerusid proportsioonid tugevalt ja detaile jäädgi peensusteni kirjeldama. Õpilaste tekstides leidis lauseid ja isegi tekstiosi, mis olid samasugused ka alustekstides. Ehkki sinne uuring ei keskendunud otseselt kopeerimise väljaselgitamisele, oli siiski näha, et ebaproportsionaalselt üksikasjalikku kirjeldamist on soosinud alustekstid, milles on detailidele erinevas ulatuses tähelepanu juhitud.

- (20) Torni müüritises leidub palju hauaplatsi fragmente. (D-a.7)
- (21) C raidplastika ühed ilusamad näited on paigutatud keskmise vööndkaare konsoolidele. (C-a.3)
- (22) Algsest, 13. sajandi kirikust pärinevad ka maalingud kooriruumi põhjaseinal, kus lisaks illusoorsele ümaraknale oli kujutatud ka stseen Püha Kristoforusega. (B-c.8)

Mainitakse ka meistrite nimesid ja detailide valmimise aega, nt kiriku C alustekstis mainitud meistrit on juttu kahes sooritustekstis.

- (23) 1820. aastal valmis altarisein Nommas Lorenzi poolt. (C-a.10)
- (24) 1830. aastal valmistas tislern Nommen Lorenzen altariseina. (C-b.4)

Detailide kirjeldusega kaasneb keerukam lauseehitus, terminirohkus, märgata on otse alustekstidest kopeeritud lauseid.

- (25) Ukse kohal viiluväljal näeme naiivses laadis polükroomset skulpturaalset kompositsiooni "Haudapanek". (B-c.7)
- (26) Kiriku võlvi tipus roiete ristumiskohta kaunistavad pisut rippuvad neljakandilise vormiga päiskivi on seotud Vestfaali eeskujudega. (C-c.17)

Huvitavana mainiti õpilastekstides arhitektuurse kirjelduse eripärana ilmakaari, ent tundides need tähelepanu ei saanud.

- (27) Kiriku lõunatorn on kaetud kauni barokse kiivriga. (C-c.6)
- (28) Kiriku arhitektuuris domineerib massiivne läänetorn, mis mõjub monumentaalsena ka ilma 1940. aastal hävinud tornikiivrita. (E-a.1)
- (29) Ainulaadne on aga kirikus lõunaportaal. (F-b.5)

See on ehe näide ainekirjaoskusest ehk teksti valdkondlikust eripärast, mida õpilased implitsiitselt jäljendasid. Just niisugustele väljenditele võiks tähelepanu juhtida, et õpilased mõistaks valdkondlikke suhtlustavasid. Sama tähtis on aga eristada alusteksti põhjal kirjutamist ja selle otsest kopeerimist.

Tulemused näitasid, et tekste on püütud struktureerida tööjuhiste järgi; esmalt kirjeldati kiriku üldilmet, asupaika, ehitusaega ja arhitektuurset stiili, seejärel kiriku välimust, sisemust ning detaile. Kõrvalekaldeid võis tingida kesine töö alustekstide struktuuriga, vähene kaasatus ja raskused seostamisel, samuti nappis aega teksti toimetamiseks ja ühtlustamiseks.

5.2. Kirjeldav tekstitüüp

5.2.1. Kirjeldava tekstitüübi õpetamine

Õpetajate tundide ja intervjuude analüüsis tõusis esile tekstiteadlikkuse kategooria, mis avaldus nii õpetajate kui ka õpilaste tekstitöö harjumustes ja õpetajate meta-lingvistilistes teadmistes.

Alustekstide keerukuse tõttu soovis Õ2 õppimist häälestada kahe lihtsama enda koostatud tekstinäitega, millest üks oli emotsionaalne, teine asjalik. Õpilased võrdlesid tekste edukalt, kuid katse ülejäänud ülesannetes tekkinud raskusi see ära ei hoidnud. Ainekirjaoskuse teoorias ja žanriõpetuses rõhutatakse autentsete tekstide toetatud õppimist lihtsustamise asemel (Moje 2008: 104, Rose 2015: 228). Tunnuslike lausete leidmine sujus hästi, sest ülesandel oli selge fookus. Palju esitati asjalikke küsimusi, kombati kirjelduse ja jutustamise erinevust. Õ1 tunnis kasutatud kirjeldava lause koostamine peegeldas õpilaste arusaamist selgelt, kuigi võttis arvatust kauem aega.

Sooritusteksti koostades oli aga jutustamise ja kirjeldamise eristamine keerukam, sest kontekst oli laiem. Õ1 oli nõrduinud, et iga kord tuleb tekstitüübi selgitusega justkui uuesti alustada.

Üleminek ühelt ülesandelt teisele võis toimuda liiga järsult, seda enam, et õpilastele oli tekstitöö võõras (vt 5.1.1), edaspidi võiks teksti lugemise, uurimise ja kirjutamise vahele jääda lisategevusi. Õpetajad nentisid, et nende endi teadmised tekstianalüüsist said katses täiendust, nii süvitsi harilikult analüüsiga ei minda.

Õpetajad püüdsid tekstitüüpi selgitades avada ka alustekstide konteksti, rääkida teksti eesmärgist ja suhtlusrollidest, samuti võrrelda alustekstide erinevust.

(30) Mille poolest tekstid erinevad, selle kohta küsiti, mis mõttes. Palusin jälgida stiili, kummas rohkem tegu- ja omadussõnu, kummas pikemad ja lühemad laused. Tulemuseni ei jõudnud. (Õ1)

Õpetajad tuginesid kirjeldavat tekstitüüpi selgitades eesti keele õpikute käsitlustele, mis jätavad mainimata staatilise tegevuslaadi ja verbivaliku ning rõhutavad omadussõnade sagedust (vt Bobõlski, Puksand 2012: 26, Ratassep 2016: 41). Ühe korra selgitas Õ1 eakohasel viisil dünaamilise ja staatilise tegevuslaadi erinevust: kirjeldav tekst vastab küsimusele *milline on*, jutustav tekst aga küsimusele *mis juhtus*. Tekstitüübi õpetamisel toonitati ka täpsust, alustekste nimetati teaduslikeks tekstideks (Õ2), ent tekstinäiteid öeldu kinnitamiseks ei toodud. Tähelepanuta jäi nimisõnaliste terminite rohkus, mida tingis kirjelduse täpsus ja teaduslikkus,

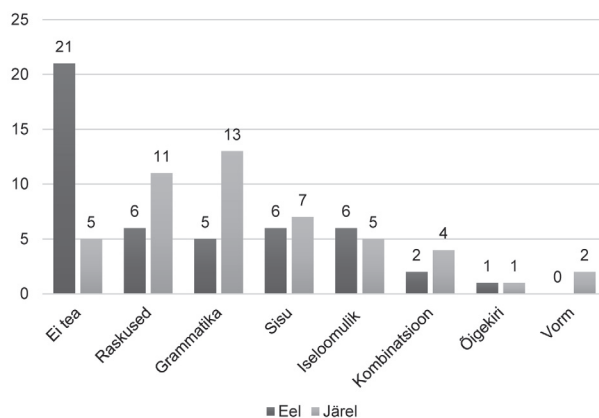
ja mida alustekstide mõjul ka õpilased tekstides liialdatult kasutasid (vt 5.1.4). Rõhutati ortograafiaküsimusi: suur ja väike algustäht, aastaarvude õigekiri, mis pole küll kirjeldavale tekstile ainuomased, kuid millega püüti eksimusi ära hoida. See kinnitab eesti keele aines tugevalt juurdunud õigekeelsusdiskursust (Kerge 2012: 591).

Katse järel leidsid õpetajad, et sooritustekstid olid pigem jutustavad, kirjeldavast tekstitüübist ei saadud lõpuni aru. Selle võis tingida kirjelduse ja jutustamise kombineerumise võimaluse mainimata jätmine, seda enam, et alustekstides staatiline ja dünaamiline laad vaheldusid. Tekstitüübikäsitusel võiks edaspidi tugineda tekstiuurimusele, kirjelduse abstraktse ja konkreetse tasandi teadvustamisele, alusteksti eelnev põhjalik analüüs võiks viia tähenduslikuma käsituseni.

5.2.2. Kirjeldava teksti tunnused küsitluses

Õpilastel paluti eel- ja järelküsitluses nimetada kirjeldava teksti tunnused. Avatud vastuste analüüsimisel lähtuti õpetaja esitatud teabest ja kirjutamisülesande eesmärgist. Vastused “Ei tea” eristati väljendusraskustele viitavatest vastustest, mis olid kas üldsõnalised, tautoloogilised või ebamäärased. Sisulistest vastustest moodustati sarnasuse alusel kuus kategooriat: kirjeldusele omane grammatika; sisu ehk mida kirjeldada saab; üldiselt iseloomulik; õigekirja ja vormiga seotud vastused. Mitut kategooriat peegeldavad vastused paigutati kategooriasse “Kombinatsioon”.

Eel- ja järelküsitluse vahel olid märgatavad erinevused. Järelküsitluses vähenes vastuse “Ei tea” osakaal ning vastused olid sisukamad. Tulemused on toodud joonisel 3.



Joonis 3. Õpilaste pakutud kirjeldava teksti tunnused

Eelküsitluses vastas 6 õpilast kirjelduse tunnuste seletamisel arusaamatult (*sõnad on imelikud*) või tautoloogiliselt (*need on kirjeldavad*). Järelküsitluses esines sedasorti vastuseid 11 juhul, kasvas tautoloogiliste vastuste arv (10), kuid vastused olid selgemalt sõnastatud.

Grammatika kategoorias mainiti peamiselt omadussõnade rohkust, mille tõi eelküsitluses välja 6 õpilast, järelküsitluses 13. Lisaks sõnaliikidele nimetati

järekküsitluses ka lausestust: *kirjeldav tekst sisaldab palju liitlauseid või et laused on pikad ja keerulised*.

Eelküsitlese sisulised vastused olid pigem üldised: 9 õpilast tõi välja, mida kirjeldada saab (*esemed, objektid, inimese välimus ja tunnused, asjaolud, meeleolu, tähtsad kohad, detailid*). Järekküsitluses keskenduti pigem kirikukirjeldusele: *seal kirjeldatakse välimust ja mis kirikul on mitte ei räägita ajaloost*. Ehkki eesti keele tundide fookuses oli tekstitüüp kui abstraktsioon, piirdusid õpilased siin olukohase žanri kirjeldusega, mis näitab, et katsetundide järel võinuks toimuda veel üks üldistav tund, mis oleks aidanud õpitut süstematiseerida.

Eelküsitleuses oskas 6 õpilast kirjeldavat teksti iseloomustada: *põhjalik, detailne, sisukas*. Järekküsitluses iseloomustas kirjeldust 8 õpilast, *põhjalikkuse, detailsuse ja sisukuse* tõi välja 5 õpilast, domineeris aga *täpsus*, mida nimetasid kõik, seega oli tunnis mainitud selge mõju õpilaste arusaama kujunemisele.

Eelküsitleuses nimetas kaks õpilast kaks kategooriat: esimene neist tõi esile sisu (*kirjeldada saab asja või olendit*) ja iseloomuliku omaduse (*detailne*); teine nimetas sisu ja grammatikat (*omadussõnad*). Järekküsitluses kombineeriti kategooriaid neljal korral, esinesid grammatika, sisu ja iseloomuliku kategooria.

Ehkki järekküsitluses osati kirjeldust paremini seletada, on vastused üsna üldised, puudu jäi vajalikust metakeelest, mis omakorda aitab selgitada, miks õpilastel oli keeletasandist keerukas rääkida.

5.2.3. Kirjeldav tekstitüüp õpilaste tekstides

Õpilaste sooritustekstides analüüsiti tegevuslaadi ehk loeti kokku staatilised ja dünaamilised verbid ja määrati selle põhjal sooritustekstide tüüp. Tulemused kinnitavad õpetajate arvamust, mille järgi olid tekstid pigem jutustavad. Enamasti kasutati lihtsamaid liitlauseid, eriti täiendlausetega liitlauseid, või lihtlauseid.

17 tekstist viis olid tegevuslaadilt selgesti staatilised, seitsmes domineeris dünaamiline tegevuslaad ja viies olid eri laadid võrdväärset. Kuigi c-klassi oli kõige raskem kaasata ja tööle suunata (vt 5.1.1), oli valdav osa staatilistest tekstidest c-klassi kirjutatud (4) – samas olid need lihtsakoelised tekstid, kus domineerisid lühikesed öeldistäitega laused.

Kirikuti ei esinenud tegevuslaadis või verbikasutuses olulisi sarnasusi, üksnes kiriku E tekstides puudusid kõigil ühtviisi seisundiverbid. Peamise tulemusena võibki märgata väheseid seisundiverbe ja rohkeid öeldistäitega või omajalauseid (*kirikul on uued võlvid*). Õpetajate esiletõstetud omadussõnad esinesid öeldistäitega lausetes (*kirik on suur, kiriku lagi on kõrge, kirik on pikliku kujuga* jne), mis omakorda tingis *olema*-verbi rohke kordumise. Seisundiverbidest kasutati enamasti paiknemisverbe (*paiknema, asuma, leiduma*), esinesid ka verbid *puuduma, kuuluma*. Korduvate lausemallide ülekasutust aidanuks vältida kirjelduse lingvistilise olemuse, eriti püsiva situatsiooni keelelise väljenduse tutvustamine, sest uuringute järgi aitab eksplitsiitne õpetus kitsaskohti vähendada (Myhill 2016: 44).

Dünaamilised verbid varieerusid rohkem, nende kaudu anti sooritustekstides edasi kiriku ehitusega seotud sündmusi. Samal kombel vaheldus tegevuslaad ka alustekstides: kui kirjeldati sise- või välisilmet või mõnda detaili, domineeris staatiline laad, kui aga detail või siseilme oli mingil põhjusel muutunud, jutustati neid

tinginud sündmustest. Niisiis peegeldasid õpilastekstid tegevuslaadi vaheldust alusteksti eeskujul.

- (31) Peale kiriku valmimist toimus katastroof kus vundament ei vastanud võlvide raskusele. Kuni 1430. aastani asendas võlve puust lagi. Kirikule püstitati peale seda ka praegune 47 meetri kõrgune torn ning kirik võlviti uuesti. (B-b.4]

Teksti autorid on jutustades andnud edasi torni ehitamise ja uuesti võlvimise lugu, sest nagu õpetajadki mõõnsid, mainiti eelkõige seda, mis tundus huvitav (vt 5.1.1).

Ainulaadsena esines ka üks selgitav tekst, sest õpilased ei leidnud alustekstidest vajalikke termineid, nii pikiti need selgitustega kirjelduse vahele.

- (32) Ristimiskivi asub altari lähedal ja sinna pannakase ristimisvesi. Altarimaal asub altari kohal, sellel maalil kujutatakse pühakuid või piiblisündmust. (C-c.15.–16)

Ehkki Õ1 tõstis esile ülesandest kõrvalekaldumise, on selgitav tekst laadilt staatiline⁶, samuti ei pruugi reaalses tekstis tekstitüüp puhtal kujul ei esineda (Meier 2002: 106). Tekstitüübi käsitus tunnis jättis niisugused nüansid varju.

Üsna selgelt eristusid laused, mida oli püütud luua oma sõnadega, ja laused, mis alusteksti otseselt matkisid. Viimastes esines nimisõnade, eriti võõrsõnade rohkest, palju oli ka täpsustavaid täiendeid, laused olid pikad ja kohati kohmakad, mida loeti ette veerides. Kirikuti võis märgata sarnaseid lauseid.

- (33) Torni müüritisel leidub arvukalt arhailiste trapetsiaalsete hauaplaatide fragmente. (C-b.7)
(34) Torni müürist leidub trapetsiaalsete hauaplaatide fragmente. (C-c.12)
(35) ... rekonstrueerimise käigus valmisid ka piilarite baase kaunistavad reljeefid. (B-c.4)
(36) Piilarite baase kaunistavad reljeefid. (B-a.1)

Omasõnalised laused olid lühemad, kirikuid iseloomustati väga lihtsakoeliselt, üldiselt domineerisid öeldistäitega laused ja olemasolulaused, esines keelelisi eksimusi.

- (37) Seal on maalinguid ja katusel on rist. Kirikus on ka altar ja pingid on seal kõrval ja palju. Kiriku sees on külm, kuna seal on paksud seinad ja palju kujusid on ka. (A-c.3.–5)
(38) Kiriku tipus on rist. Aknad on väiksed. Kirik on tehtud paekivist. (F-c.5.–7)

Omadussõnade kõrval kasutatakse täiendites ka muud liiki sõnu, näiteks nimisõnu materjali täpsustades, samuti kesksõnu, viisimäärsõnu ning arvsõnu.

- (39) Eestis on palju rikkalikult nikerdatud kantsleid, aga X maakonnas on neid vähe. (B-a.9)
(40) Selle kiriku puhul on suureks erandiks 1645. aastast pärinev kantsel. (B-b.7)
(41) Kirikus on massiivne dolomiidist ristimiskivi, mis on tõenäoliselt pärit Y linnusekirikust. (C-c.16)

Sooritustekstide analüüs näitas, et õpilased õpivad alustekstidest implitsiitselt üsna palju, kuid selle protsessi teadvustamiseks oleks vaja täiendada tekstitüübi

⁶ Selgitavat ja kirjeldavat teksti on mõnes käsituses ka samaks tekstitüübiks peetud (Hennoste 2002:49), seega ei saa neid vastandada või kardinaalselt erinevateks pidada.

käsitlusviisi koolis, süvendada tekstianalüüsi metoodikat. Õpetaja pole teadlane, kuid et rakendada keeleteadusest lähtuvat metoodikat, on tarvis taustateadmisi ja nende läbimõeldud vahendamist. Hallidaylikud keeleõppemeetodid ühendavad keele ja pedagoogika, kuid vajavad Eesti kontekstis ulatuslikku arendustööd.

6. Arutelu ja järeldused: R2L ainekirjaoskuse ja tekstikeskse õppe toetajana

Sekkumine näitas, et edaspidi tuleks alusteksti käsitlevad ainetunnid tihedamalt siduda, põhjalikumalt peaks analüüsima tekstide ülesehitust, täiendama õpetajate keeleteadmisi, toetama aktiivõpet ja lugemisprotsessi, jälgima alusteksti ning kirjutamisülesande kooskõla.

Katse põhjal võis küll märgata aineteksti kompamist, kuid teekond ainekirjaoskuse teadliku arendamiseni on veel pikk. Katse tegi nähtavaks sel teel seisvad takistused ning andis tunnistust, et kui õpetada protsessikeskselt, mõistavad õpilased ootusi paremini, teisalt näevad õpetajad, mis õpilastel puudu jääb.

Kui õpilastel jäi puudu õpioskustest, teadmised ja aktiivsusest, mis avaldusid kehvast seostamisoskusest, siis õpetajad vajaksid rohkem metoodilist tuge, mis aitaks aineteadmisi ja teksti siduda ning selleks sobivaid aktiivõppe meetodeid valida. Need kaks tahku – õpetaja teadlikkus ja õpilase oskused – on ühe probleemi kaks haru. Lahendus on küll kompleksne, kuid probleemi alge paistab olevat harjumuspärasest hoiakust, et õpetaja õpetab ja õpilane õpib. Püsivateks seosteks on vaja õpilastel teadmisi aktiivselt kasutada. Harjumus rutakalt teemasid läbida jätab eksliku mulje, et õpitu on omandatud. (Moje 2008: 99)

Õpetajad olid teksti vastuvõtu faasis ja tekstitüübi selgitamisel aktiivsemad, kuid oluline on õpilaste hõivatus igas õpiprotsessi etapis, eriti meenutamisel ja uue tähenduse konstrueerimisel, sest see loob eeldused keele- ja aineteadmisi tekstianalüüsil kasutada. Praegu jäid kirjelduse abstraktne ja olukohane tasand põhjalikult seostamata, nappis asjakohaseid keeleteadmisi. Metakeele eesmärgipärast ja tekstist lähtuvat kasutamist tuleb teadlikult suunata ja luua õpikeskkond, mis seda esile kutsub, näiteks aitavad vestlusraamistikud keeleteadmisi ja teksti suhestada (Myhill 2016:44). Ühtlasi aitab metakeele teadlik kasutamine toetada sügavat õppimist ja püsivaid teadmisi.

Katse tulemused osutavad vajadusele katse põhjalikumalt ette valmistada. Tarvis oleks pikemat koolitust, keeleteadmisi toetavaid materjale ja alustekstide žanri eelnevat analüüsi koos õpetajatega. Vajadus on ka suurema toetuse järele ja sammude lisamisele ŽÕÕR-is, sest kui kirjutamine ei ole automaatselt muutunud, tuleb rõhku panna just otsesele õpetamisele. Sobiva raamistiku võiks pakkuda Sydney žanriõpetuse R2L-mudel, mis keskendub õpiprotsessile ja lähtub Lev Vögotski lähima arengu tsoonist: iseseisvalt ligipääsmatu õpisisu on võimalik omandada, kui õpilast sobivalt toetada (Vygotsky 1978: 86, Gibbons 2015). R2L seostub ainekirjaoskusega, sest selle üks fookusi oli kirjutamis- ja lugemisoskuse arendamine aineõppe osana. Järgnevalt pakutakse R2L-mudeli (Rose 2015: 232–233) põhjal välja järgmise katsetsükli visand; kolmetasandilist mudelit on kohandatud ja täiendatud.

Tekstipõhine koostöö, mis on kirjanduse järgi võtmetähtsusega (Moje 2008: 10), toimus praegu pigem teatepulga üleandmisena. Selleks, et kirjaoskusekeskne koostöö ei jääks teema- ja hindamispõhiseks (Aruvee, Puksand 2019: 161), võiks sobivaks koostöövormiks olla ühine tekstivalik ja analüüs. Nii saaksid õpetajad tekstist õppimist teadlikumalt kavandada.

Õpiprotsessi seisukohalt oleks tõhusam piirduda ühe tekstiga, et keskenduda mõistmisoskusele, mis on kvaliteetse tekstitöö aluseks. Aineõpetaja saaks eesti keele õpetajale selgitada, millised on valitud tekstis ainealaselt tähenduslikud väljendid, teksti ülesehituspõhimõtted jm, eesti keele õpetaja näeks tähenduslikke keelevahendeid, millele oma aines keskenduda. Nii oleks kummagi õpetaja teadmine väärtuslik ja õpetajad võrdsel positsioonil (Hinton, Suh 2019: 6).

Lugemise esimeses etapis võiks aineõpetaja mõistmise hõlbustamiseks selgitada teksti tausta, sisu ja ülesehitust. Peale seda alles õpilased loevad teksti kõva häälega, püüdes keerulisemaid sõnu ja lauseid selgitada ja ümber sõnastada, tähtsamad terminid kirjutatakse üles, visualiseeritakse, arutatakse läbi.

Kirjutamise esimene etapp ehk struktuurianalüüs sildab kahe aine piirid: alustekst võetakse üheskoos osadeks (ingl *deconstruction*), leitakse käigud⁷, et žanri ülesehitus ja keelevahendid selgelt esile tuleks (Rose 2015: 231–232). Aineõpetaja võiks piirduda vaid käikudega, need kirjutatakse klassiarutelu tulemusena tahvlile ning vihikusse. Õpilased loevad teksti käikhaaval kordamööda ette ja jälgivad, kuidas info on esitatud. Õpetaja selgitab käikude eesmärgi.

Lugemise teises etapis, süvalugemisel vaadeldakse lähemalt samme ehk lausetasandi iseärasusi, et ennetada alusteksti ja kirjutamise eesmärgi vahelist dissonantsi. Süvalugemisel nimetab õpetaja samme ja õpilased toovad tekstist näiteid, uuritakse ainele omaseid väljendeid, vaadeldakse nende asukohta lauses. Siin sobib kasutamiseks tunnusliku lause meetod, mis katse järgi õnnestus, tunnuslikke lauseid võiks paaritööna üksteisele tutvustada ning analüüsida. Arutelu võiks toetada kirjalike pidepunktidega.

Kirjutamise teises etapis toimub esmalt ühine läbikirjutamine ehk analüüsitud tunnusliku lause eeskujul kirjutatakse paaritööna või ükski uus lause. Nii laieneb kontekst järk-järgult ja üleminek ühelt ülesandelt teisele on sujuv. Õpetaja saab klassis ringi liikuda ja abistada, rakendada võib juhendatud kirjutamise meetodit.

Lugemise kolmandas etapis tuleb üks alustekstist võetud segipaisatud sõnades lause õigesse järjekorda panna ja selgitada, miks on järjekord just niisugune.

Kirjutamise kolmandas etapis püütakse segipaisatud lause mälu järgi kirja panna ning selle eeskujul harjutada tähenduslike lausete kirjutamist. Lausetelt liigutakse lõikudeni, toetuspunktiks saaks võtta kirjutamise esimeses etapis valminud ülesehituse. Selleks etapiks on õpilased valmis iseseisvalt kirjutama, seda saaks toetada rühma- või paarisaruteludega, mille käigus õpilased üksteise töid analüüsivad ja tagasisidet annavad.

Valminud tekstide mustandeid võiksid õpetajad ühiselt tagasisidestada. Kui eesti keele õpetaja pöörab rohkem tähelepanu keelele ja ajalooõpetaja sisule, saaks arutelu käigus näha, kuidas keel teadmiste vahendajana toimib. Esialgseid töid saaks

⁷ Tõlge lähtub Riina Reinsalu doktoritöös (2018) kasutatud John Swalesi žanrianalüüsi mudelist, kus žanri ülesehitust kirjeldatakse käikude (ingl *moves*) ja sammudena (*steps*). David Rose'i ja James Robert Martini mudeli samad kategooriad on *stages* ja *phases*, mis on siin tõlgitud samamoodi didaktilistel kaalutustel. *Astmed* ja *faasid* oleks hägusemad, sõna *aste* seostub hierarhilisusega, *käik* aga peegeldab paremini teksti ülesehituslikku osa, mis ei ole teiste osade suhtes tingimata kõrgemal või madalamal. *Samm* omasõnana võiks tähistada teksti autori keelelisi samme, mida mõtte edasi andmisel astutakse.

täiendada, sest tagasiside on kirjutamisprotsessi üks tähtsamaid etappe (Jürine jt 2017). Nii ei kujuneks õpilastes arusaam, et tekstitöö on lineaarne ja vaid eesti keelt puudutav protsess ning et midagi muuta pole tarvis (Seow 2002). Arengule ja protsessile keskenduv tagasiside aitaks õpilastel ka teadlikumalt õppida ja läbi-mõeldult puhtand vormistada. Lõplike tööde järel võiks õpitsükli kokku võtta ja õpitud teksti, aine ja keele kohta järeldused teha. Protsessi ei pea aga alati läbima tervikuna, harjutamiseks võib kasutada ka üksikuid etappe.

See katse oli vaid esimene samm, edaspidi võiks žanriõpetust aineteksti õppe arenduseks ulatuslikumalt uurida, laiendada valimit ja kavandada pikiuuringuid, varieerida mudeleid. Igatahes vajab keeleteaduslikel alustel põhineva metoodika rakendamine ka keeleteadusliku uurimistöo kaasabi: ainetekstide põhjalik uurimine, keelekirjelduste koostamine ja metoodikakäsiraamatud (vt nt Christie, Derewianka 2002) aitaks teaduspõhisel tekstikesksel lähenemisel eesti koolis paremini kanda kinnitada.

Viidatud kirjandus

- Aruvee, Merilin; Puksand, Helin 2019. Kirjaoskuse arendamine eesti keele ja kirjanduse õpetajate vaatevinklist: sillad ja kuristikud teooria ja praktika vahel [‘Developing literacy in Estonian as L1: Bridges and gaps’]. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 7 (2), 154–180. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.07>
- Bawarshi, Anis S.; Reiff, Mary J. 2010. Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Beaugrande, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang Ulrich 1981. Einführung in die textlinguistik. Konzepte der sprach- und literaturwissenschaft 28. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111349305>
- Bouffard, Thérèse; Narciss, Susanne 2011. Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence: Introduction. – International Journal of Educational Research, 50 (4), 205–208. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.001>
- Brozo, William G.; Moorman, Gary; Meyer, Carla; Stewart, Trevor 2013. Content area reading and disciplinary literacy: A case for the radical center. – Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56 (5), 353–357. <https://doi.org/10.1002/JAAL.153>
- Christie, Frances; Derewianka, Beverly 2002. Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective. Open Linguistics Series. London: Continuum.
- Creswell, John W. 2014. A Concise Introduction to Mixed Methods Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dean, Deborah 2008. Genre Theory. Urbana, IL: NCTE.
- Ebbinghaus, Hermann 2013 [1885]. Memory, a Contribution to Experimental Psychology. – Annals of neurosciences, 20 (4), 155–156. <https://doi.org/10.5214/ans.0972.7531.200408>
- Fairclough, Norman 2003. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. Psychology Press.
- Fillmore, Lily Wong; Fillmore, Charles J. 2012. What does text complexity mean for English learners and language minority students? – Understanding Language: Language, Literacy, and Learning in the Content Areas, 64–74.
- Foucault, Michel 1972. The Archaeology of Knowledge & the Discourse on Language. A. M. S. Smith (Trans.). New York: Pantheon.
- Freedman, Aviva 1994. “Do as I say”: The relationship between teaching and learning new genres. – Aviva Freedman, Peter Medway (Eds.), Genre and the New Rhetoric. London: Taylor & Francis, 191–210.

- Gibbons, Pauline 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gillis, Victoria 2014. Disciplinary literacy: Adapt not adopt. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (8), 614–623. <https://doi.org/10.1002/jaal.301>
- Halliday, Michael A. K. 1993. Towards a language-based theory of learning. – *Linguistics and Education*, 5 (2), 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London–Melbourne: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K.; Martin, James J. 2003. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Taylor & Francis.
- Hennoste, Tiit 2000. Allkeeled [‘Language varieties’]. – Tiit Hennoste (Toim.), *Eesti keele allkeeled*. TÜ eesti keele õppetooli toimetised 16. Tartu, 9–56.
- Hinton, KaaVonia; Suh, Yonghee 2019. Foregrounding collaboration in disciplinary literacy: Implications from JAAL, 2008–2017. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63 (3), 279–287. <https://doi.org/10.1002/jaal.986>
- Hyland, Ken 2007. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. – *Journal of Second Language Writing*, 16 (3), 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Jürine, Anni; Leijen, Djuddah; Tragel, Ilona 2017. Tagasiside kirjutamisprotsessis [‘Feedback in the writing process’]. – *Oma Keel*, 1, 17–24.
- Kasik, Reet 2007. *Sissejuhatus tekstiõpetusse [‘Introduction to Textual Study’]*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kerge, Krista 2010. Tekstikeskne keeleõpetus põhikoolis [‘Text-centered L1 instruction’]. – Mari Kadakas (Koost.), *Põhikooli valdkonnaraamat “Eesti keel ja kirjandus”*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Kerge, Krista 2012. Let’s talk linguistics. – *Keel ja Kirjandus*, 55 (8–9), 581–597.
- Kerge, Krista; Uusen, Anne 2010. Toimingu- ja tekstikeskne keelemaailm [‘Action- and text-centered language world’]. – Krista Kerge (Toim.), *Tekstid ja taustad VI: Tekstiuurimus ja kool*. Eesti keele ruum: Emakeeleõpetuse Infokeskuse toimetised 5. Tallinn: Tallinna Ülikool, 95–111.
- McKenney, Susan; Reeves, Thomas C. 2018. *Conducting Educational Design Research*. Milton Park: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Meier, Heidi 2002. Olulisi aspekte tekstiüübivõrdluses [‘Important Aspects of the Comparison of Text Types’]. – Reet Kasik (Toim.), *Tekstid ja taustad: Artikleid tekstianalüüsist*. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 23. Tartu: Tartu Ülikool, 101–114.
- Mercer, Neil; Dawes, Lyn 2008. The value of exploratory talk. – Neil Mercer, Steve Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, 55–71. <https://doi.org/10.4135/9781446279526.n4>
- Moje, Elizabeth Birr 2008. Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (2), 96–107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Myhill, Debra 2016. The effectiveness of explicit language teaching: Evidence from the research. – Marcello Giovanelli, Dan Clayton (Eds.), *Knowing About Language: Linguistics and the Secondary English Classroom*. Routledge, 58–70.
- Oczkus, Lori D. 2007. *Guided Writing: Practical Lessons, Powerful Results*. Heinemann.
- de Oliveira, Luciana; Iddings, Joshua 2014. *Genre Pedagogy across the Curriculum*. Sheffield, UK: Equinox.
- Ots, Aivar 2013. Third graders’ performance predictions: Calibration deflections and academic success. – *European Journal of Psychology of Education*, 28, 223–237. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0111-z>
- Puksand, Helin; Bobõlski, Reet 2012. Peegel I. 7. klassi eesti keele õpik [‘Mirror I: 7th grade Estonian textbook’]. Tallinn: Koolibri.

- Ratassepp, Priit 2016. Sõnadest tekstini I. Eesti keele õpik 7. klassile ['From Words to Text I: 7th grade Estonian textbook']. Tallinn: Avita.
- Reinsalu, Riina 2019. Juhendavad haldustekstid žanriteoreetilises raamistikus ['Instructive Administrative Texts in a Genre Theory Framework']. *Dissertationes philologiae estonicae Universitatis Tartuensis* 44. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rose, David 2015. New developments in genre-based literacy pedagogy. – Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
- Rose, David; Martin, James Robert 2012. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rothery, Joan 1996. Making Changes: Developing an Educational Linguistics. – Ruqaya Hasan, Geoffrey Williams (Eds.), *Literacy in Society*. London: Longman, 86–123.
- Schall-Leckrone, Laura 2017. Genre pedagogy: A framework to prepare history teachers to teach language. – *TESOL Quarterly*, 51(2), 358–382. <https://doi.org/10.1002/tesq.322>
- Schleppegrell, Mary, J.; Moore, Jason; Al-Adeimi, Shireen; O'Hallaron, Catherine, L.; Palincsar, Annamarie, S.; Symons, Carrie 2014. Tackling a genre: Situating SFL genre pedagogy in a new context. – Luciana de Oliveira, Joshua Iddings (Eds.), *Genre Pedagogy Across the Curriculum*. Sheffield, UK: Equinox, 25–39.
- Seow, Anthony 2002. The writing process and process writing. – Jack C. Richards, Willy A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 315–320. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.044>
- Shanahan, Timothy; Shanahan, Cynthia 2008. Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. – *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40–61. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Soodla, Piret; Kikas, Eve 2014. Lugesioskuse ja -motivatsiooni seosed õpetajate kasvatusstiilidega esimeses klassis ['Relations of reading skills and motivation with teaching styles in first grade']. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2 (1), 67–95. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.04>
- Söderström, Nicholas C; Björk, Robert A. 2015. Learning versus performance: An integrative review. – *Perspectives on Psychological Science*, 10 (2), 176–199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>
- Tolchinsky, Liliana; Ravid, Dorit 2002. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. – *Journal of Child Language*, 29 (2), 417–447. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005111>
- Vygotsky, Lev 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GENRE PEDAGOGY TO PROMOTE DISCIPLINARY LITERACY: PILOT INTERVENTION

Merilin Aruvee

Tallinn University

Disciplinary literacy (DL) as subject-specific reading and writing (Moje 2008) is one way to develop content area knowledge, literacy skills and raise language awareness in an integrated way. DL sets texts as disciplinary social acts in focus and shares therefore common ground with SFL rooted genre pedagogy, which combines learning and language and is increasingly taking place as a DL practise.

This study attempts to apply genre pedagogy as a suitable methodical framework to develop DL in the Estonian context. The aim of this first pilot cycle of the design based study is to gain knowledge on how genre pedagogy could support disciplinary literacy. Based on the outcomes, the design of intervention, materials and methods are improved to carry out future cycles.

The pilot study was implemented in one Estonian K-14 school, as a part of a whole school history project. Genre pedagogy-based activities were implemented in L1 Estonian classrooms where students learned how to write a description of church. The participants were two teachers of L1 Estonian and their 82 students. Lessons were recorded, follow-up interviews with teachers were carried out, students' descriptions, pre- and post-tests were analysed.

The results show that text-centered disciplinary teaching is complex and distant for both teachers and students, but makes the learning process visible and supports deep learning. Descriptive text as a pre-genre needs more scaffolding due to the unfamiliar process of text-analysis and deconstruction. The article poses a R2L based framework for the next intervention cycle.

Keywords: literacy, integrated teaching, texts, describing, writing instruction, mother tongue instruction, systemic functional linguistics, educational design research

Merilin Aruvee (Tallinna Ülikool) on emakeeleõpetuse ja rakenduslingvistika lektor, kes õpetab emakeeledidaktikat ja juhendab eesti keele õpetaja praktikaid. Tema põhiline teaduslik huvi on emakeeleõpetus, täpsemalt funktsionaalne keeleõpe ja teksti ning keeleteadmisi ühendav metoodika. Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia
merilin.aruvee@tlu.ee