

SISSEJUHATAVALT KOOLIDISKURSUSEST: TEKSTID JA KIRJAOSKUS NELJAS ÕPPEAINES

Merilin Aruvee

Ülevaade. Keelt aineteadmiste vahendajana on hakatud üha enam tähtsustama: paralleelselt kõneldakse keeleteadlikust aineõpetusest ja ainekirjaoskusest. Ainekirjaoskus tähendab ainealase suhtluse harjutamist õpiprotsessi mõlemas otsas – teksti vastuvõtul ja loomel. Kirjaoskus on Eesti riiklikes õppekavades sõnastatud ühe üldpädevusena – suhtluspädevusena, mis tähendab paindlikku keelekasutusoskust ja suhtlusolukorra järgi kohanduvat kõnelemis-, kirjutamis-, lugemis- ja kuulamisoskust. Ehkki sedamööda paistavad meil eeldused keeleteadlikuks aineõpetuseks olevat loodud, puudub vastus küsimusele, kui (keeleteadlikult) kirjaoskust õpetatakse. Etnometodoloogiline uurimus võtab vaatluse alla neli ainet: ajaloo, füüsika, käsitöö ja kodunduse ning muusika, et välja selgitada nende ainete õpetajate tekstikasutustavad kirjaoskuse õpetamisel põhikoolis. Uuringutulemused näitavad suunda, kuidas ainekirjaoskust Eestis arendada.

Võtmesõnad: aineõpetajad, etnometodoloogia, emakeel, lõimitud aine- ja keeleõpe, sisuanalüüs, õppeained

1. Kirjaoskuse ja diskursuse seostest

Kirjaoskust vaadeldakse järjest enam sotsiokultuurilise nähtusena, sest teadmised on sotsiaalselt konstrueeritud ja peegelduvad keeles. Nii defineeritakse kirjaoskust kui diskursusepraktikate kogumit ehk teatud keelekasutusviiside tunnetust ja selle üle kontrolli saavutamist (Gee 1989). Diskursusena käsitan kontekstis keele kaudu edasi antavaid väärtushinnanguid, tõekspidamisi ja tähendusi (Gee 1996: 3–4, 131). Diskursused on alati osa mingist väärtusruumist, mõttemaailmast, mis on omased sotsiaalsele või kultuurilisele grupile; need avalduvad valdkonna suhtluses, näiteks žanrivalikus, teksti ülesehituses ning keelekasutuses. Ühiskonnas levivad diskursused peegelduvad samasugusena kooliski, nii tuleks ainevaldkondade tundmaõppimiseks tunda ka neile omaseid diskursusepraktikaid. (Gee 1989, 1996, Moje 2008: 99–100, Street 1995, 2003) Ainetekstide vastuvõtt, sh kuulamine ja lugemine on alati mõne diskursuse aspekt (Gee 1989: 21), kuid et neid aspekte märgata või

kirjutades üle võtta, on tarvis osata tekste analüüsida. Tekstianalüüsi meetodeid pakub aga keeleteadus, mis seega toetab keeleteadlikku aineõpetust üsna otseselt.

Tänapäeval soovitatakse õppimisel kasutada audentseid tekste, mis peegeldavad ainesuhtlustavasid (vt Moore jt 1999) ja võimaldavad olukohastatud harjutamist (ingl *situated practice*). Oluline on tekstide üle arutleda ja neid kriitiliselt hinnata, samuti seostada võimalikud ainealased suhtlusolukorrad laiema kontekstiga. Tekstide vastuvõtu ja loomise eripära ning nende omavahelised seosed on inimestevahelises suhtluses ja õppimisel tihedalt põimunud. Tekstide kaudu õppides rikastub õppija tekstikogemus, keelepagas, sest ühes teema, suhtlusolukorra, konteksti, žanriga areneb ka sõnavara ja grammatika. Nii õpetavad õppeainete tekstitoimingud¹ ka õppima, kasutama keelt ja tekste mõtete vahendajatena konkreetse suhtlusolukorras. (Puksand, Kerge 2012: 163–164) Seeläbi avarduvadki õpilase diskursusepraktikad, areneb kirjaoskus.

Eestis on uuritud õpikute keelt (vt Lepajõe jt 2012, Puksand, Kerge 2012), kuid puudub süsteemne ja terviklik ülevaade vastuvõetavate ja loodavate ainetekstide keelest või nende õpetamisest. Mujal on koolidiskursust kirjeldatud süsteemfunktsionaalse keeleteooria raamis (vt Coffin 2006, Martin, Rose 2008, Christie, Derewianka 2010), samuti koostatud metoodilisi materjale ainekirjaoskuse arendamiseks (vt Grant jt 2015, Lent, Voigt 2018). Võõrad eeskujud ei pruugi siiski meie kooli tekstimaailma kohta midagi öelda. Eesti koolidiskursuse väljaselgitamiseks ainete võrdluses kasutatakse siinse töö tugipunktina Roz Ivaniči (2004) raamistikku, mis jaotab kirjaoskuse praktikad kuueks kategooriaks ehk metadiskursuseks. Raamistik haakub ka tekstikeskse vaatega kirjaoskusele, sest näeb keelt tervikliku ja kihilisena ning seab teksti keelekäsituse keskpunkti (Ivanič 2004: 222–224).

Vältimaks segadust, mida mitmel tasandil kasutatav termin *diskursus* kaasa võib tuua, tähistan edaspidi Ivaniči kategooriaid sõnaga *metadiskursus*, et kirjeldada ainevaldkondade üleseid tekstikasutusviise, *ainediskursust* aga käsitan aine mõtteruumina, mis hõlmab ka ainele omaseid žanre ja tekstikasutusviise. Ainediskursused moodustavad seega koos koolidiskursuse.

Ivaniči metadiskursused on oskus, loovus, protsess, žanr, sotsiaalne praktika ja sotsioliitiline metadiskursus (vt Ivanič 2004, Aruvee, Puksand 2019: 156).

1. Oskuse metadiskursus keskendub õigekirjaoskusele ja täpsusele.
2. Loovuse metadiskursus seisneb huvi äratamises, väärtushinnangute kujundamises, püüeldakse tunde- ja mõttemaailma avardamise ja õpilase inspireerimise poole.
3. Protsessi metadiskursuses saab tähelepanu mõtlemisoskus, tekstidega töötatakse pikkamööda ja süvenenult.
4. Žanri metadiskursuse õpetamisel mõtestatakse teksti konteksti, suhtlusolukorda, eesmärki, sobivust; tekstide koostamine on tihedas seoses vastuvõtuga.
5. Sotsiaalse praktika metadiskursus tähendab funktsionaalset tekstitööd igapäevasuhtluse eesmärgil, kasutatakse ka multimodaalseid tekste.
6. Sotsioliitilise metadiskursuse keskmes on kriitilisus ja kultuuriteadlikkus, argumenteerimisoskus ja kodanikupädevus.

Liigitusel pole rangeid piire, siinses uuringuski otsiti analüüsitavates tekstitoimingutes nende domineerivaid jooni.

¹ Tekstitoimingute all peab Krista Kerge (2008: 148–154) silmas suhtluskoostööd, teksti vastuvõttu, tekstiloomet ja vahenduoskust.

2. Ainediskursused ja ainekirjaoskus

Ainekirjaoskuseks (ingl *disciplinary literacy*) peetakse suutlikkust mõista ja luua valdkonnale omaseid tekste ehk vallata ainete diskursusepraktikaid (Moje 2008, 2015, Shanahan, Shanahan 2008, Puksand, Kerge 2012: 164, Sulkunen, Saario 2020). Ainekirjaoskus täiendab teksti mõistmisele keskenduvat kirjaoskust (vt *content area literacy, content literacy*), sest viimane ei pööra tähelepanu tekstide eripärale. Tekstiline eripära ei ole aga sündinud tühjale kohale, vaid peegeldab ainevaldkonna eripära (Sulkunen, Saario 2020: 42) ja teadmiste konstrueerimise viise.

Ainekirjaoskuse arendamisel lähenetakse tekstidele valdkonna ekspertide kombel: tõlgendamisel hinnatakse tekstides tehtud järeldusi või lahendusi kriitiliselt, tekstide koostamisel ja toimetamisel järgitakse valdkondlikke ootusi. Õpitakse tundma ja tekstiloomele kohaldama levinumaid ainealaseid žanre, analüüsitakse rollisuhtlust, väljendusviisi, arvestatakse teksti vastuvõtja, eesmärgi ja suhtlusvormiga. (ILA 2017: 4–5)

Nii valdkondlikud autentsed tekstid, ainekeel kui ka näiteks õpiku peatüki ülesehitus ei ole iseenesestmõistetavad ja vajavad otsest õpetamist. Seejuures soovitatakse minna üldkeelelt ainekeelele üle sujuvalt, õpilaste kogemusmaailma ja ainevaldkonna vahel seoseid luues. Vähehaaval ainekeele osakaalu suurendades ja õpilasi aktiveerides saab jõuda ainekeeles väljendumiseni ehk teadliku tekstiloomeni. Kirjutamine toetab mõtlemisprotsessi ja on tõhus õpitegevus. Ent siingi tuleb arvestada, et ainete eripära tingib ka kirjutamise eripära – kirjutamine eeldab aineteadmisi, lugejate ootustega arvestamist ja konventsioonide tundmist. (Vt Puksand, Kerge 2012: 192, Gibbons 2015, Klein, Boscolo 2016, Smagorinsky 2015: 142, Sulkunen, Saario 2020: 43)

Keeleteadliku aineõpetuse omaksvõtt koolikultuuris võiks käia samm-sammult, alustades ainežanride teadvustamisest, sest need moodustavad ainediskursuse. See tähendab, et õpetaja peaks ise oma aine žanre tundma ja valdama ning tutvustama neid ka õpilastele, seda nii tekste vastu võttes kui ka luues. Teiseks on tarvis tekstide eripära ja ainekeel õpilastele nähtavaks teha, kuid mitte emakeeleõpetaja kombel kõiki keeletahke uurides, vaid pigem keskendudes teksti ülesehitusele ja lausestusele üldisemalt ning ainesõnavarale. Tuleb arvestada, et esialgu on õppeainete keeled õpilastele suuremal või vähemal määral võõrkeeled, seepärast ongi aineõpetajal tähtis õpetatava aine keelt õpilastele lähemale tuua selle eripärale osutades. Alles kolmas samm võiks kätkeda ainekirjaoskuse metoodikat: ainetekstide eripärast lähtuvate teksti vastuvõtu ülesannete ja kirjutamistrateegiate rakendamist. (Sulkunen, Saario 2020: 43)

Siinne uuring teeb algust esimesega sammuga, püüdes välja selgitada, millised on uuritavates ainetes metadiskursused ja kuidas arendatakse neis ainetes ainekirjaoskust. Vaatluse all on neli ainet eri valdkondadest: ajalugu, füüsika, käsitöö ja kodundus ning muusika.

3. Ainediskursused

Ainediskursuste vahel on selgeid ühisosi, nagu kriitiline lugemine, kuid samas leidub küllalt palju erinevusi, mis tingivad ka erinevaid viise teksti vastu võtta ja luua.

Ajaloo ainediskursuse keskmes on ühelt poolt narratiivsed tekstid, sündmuste järjestamine, teisalt aga eeldab sündmuste seostamine ja tõlgendamine arutlevaid tekste. Vaadatakse ajalooainelisi filme, töötatakse ajalooallikatega – dokumentide, kaartide, tabelite, fotodega –, infograafikaga (Oja s.a: 5, Lent, Voigt 2018: 287–288). Ajalooõppes püütakse kujundada ühiskondlikku ja isiklikku identiteeti, sh mõtestada minevikusündmuste rolli selles; kasvatatakse ka empaatiavõimet, suunatakse vaatepunkti mõistma. Tekstide eripäraks on arhailine ja metafoorne väljenduslaad. Teksti vastuvõtul on oluline osata allikaid kontekstualiseerida, märgata erinevaid vaatenurki ja probleeme ning vasturääkivusi, võrrelda ja vastandada seisukohti. (Coffin 2006: 23, Duhaylongsod jt 2015: 590–591, Wineburg, Reisman 2015)

Sõnu soovitatakse õppida kontekstis, et need õpilasele kaugeks ei jääks. Teksti loomes koostatakse narratiivse tekstiga täiendatud ajajooni ja argumenteerivat teksti, peetakse klassidiskussioone. Allikaanalüüsil tõlgendatakse sündmuste sotsiopolitiilisi tagajärgi. (Shanahan, Shanahan 2008: 52, Duhaylongsod jt 2015: 592, 604, Lent, Voigt 2018: 287–288)

Loodusteaduslikule ainediskursusele on omane loodusnähtuste ja -protsesside kirjeldamine ning seletamine. Rakendatakse loodusteaduslikku uurimismeetodit, mis väljendub ka teksti ülesehitustavades: hüpoteesi püstitamine, andmete esitus, analüüs ja lahendused. Loodusteadusliku teksti teeb keerukaks abstraktsus ja tihedus, keerukad terminid võivad tähistada spetsiifilisi protsesse. Ainekeele keerukus võib viia liigse lihtsustamiseni, mis omakorda aga ei aita õpilastel ligi pääseda teaduslikule diskursusele. (Christie, Derewianka 2010: 149–150, Lepajõe jt 2013: 142, Lent, Voigt 2018: 281–282, Pedaste 2018: 5)

Loodusteadlase kombel lugemine eeldab objektiivsust, kasutatakse mudeleid, mille põhjal küsitakse, diagnoositakse ja ennustatakse, otsitakse tõestust hüpoteesidele. Tekstitoiminguteks on uurimisprobleemi ja -küsimuste sõnastamine, andmete, sh graafikute ja tabelite tõlgendamine ja järeldamine. Loetut visualiseeritakse, põhjendatakse ja sünteesitakse. (Grant jt 2015: 9–10, 20, Lent, Voigt 2018: 281–282, Pedaste 2020: 6, 9–10)

Ainet iseloomustab ka huvi anomaalsete nähtuste vastu, mis eeldab kriitilise analüüsi oskust, hinnangu andmist (Rannikmäe jt 2017: 65), nähtused tuleb paigutada taustsüsteemi ning leida protsessidele loogiline seletus. Kirjutatakse uurimuslikke tekste, nagu uurimused või ülevaated (Christie, Derewianka 2010: 152). Eestis jääb aga uurimuslik praktika kasinaks (Henno jt 2017: 269).

Muusika ainediskursus on multimodaalne, muusikateost nähakse tekstina ning muusikakirjaoskust võimena muusikatekste tõlgendada ja luua viisil, mille valdkonna eksperdid heaks kiidaksid (Broomhead 2018: 16). Selleks viisiks on muusikakeele komponentide äratundmine ja iseloomustamine ning ka ise järele tegemine (Hansen jt 2014: 177).

Loetakse muusikute elulugusid, artikleid, blogisid ja raamatuid. Lugeses sünteesitakse teadmisi ja isiklikku kogemust ning emotsioone, otsitakse inspiratsiooni. Uuritakse ka erinevate kultuuride muusikat, pillide võimalusi, loetakse kriitiliselt

muusikaarvustusi, arvestades erinevaid vaatenurki, võrreldakse enda seisukohti teistega. (Lent, Voigt 2018: 309–310)

Kirjutades on kesksel kohal vastuvõetu peegeldamine ja analüüs, mida toetab arutlevate, selgitavate ja narratiivsete tekstide kirjutamine (Hansen jt 2014: 178–179). Muusikalist loomingut analüüsitakse, tõlgendatakse ideid ja tähendusi, hinnatakse heliteoseid vastavalt kriteeriumitele, sünteesitakse loometööd mõjutanud kultuurilis-ajaloolist konteksti; seejuures kasutatakse ainetermineid (Lent, Voigt 2019: 309–310).

Probleemiks peetakse seda, et noodikirja tundmine jääb vaid lugemisoskuse tasandile, loome muusikakeeles kuulub huvi- või erihariduse pärusmaale (Waller 2010: 27, 32).

Käsitöö ja kodunduse ainediskursuse keskmes on kultuuripärandi hoidmine ja säilitamine, väärtushinnangute kujundamine, loov eneseväljendus, töövõtete rakendamine juhendi põhjal ja iseseisev loomeprotsessi juhtimine (Karpinen 2008: 85, Pöllänen 2009: 251). Käsitööset nähakse kultuurilise tekstina, mis talletab tegija loo, on tihedalt seotud ajaloolise konteksti ja kultuuripärandiga (Sipilä 2004: 174–175).

Tekstitöös tuleb osata juhendite põhjal toimida, kriitiliselt lugeda, töövõtete täpsust kontrollida, mitut allikat kasutada (Lindfors 1999: 33–39). Veebi vahendusel osaletakse käsitöökultuuri loomises, jagatakse omaloomingut, tehakse koostööd kaaslaste ning ekspertidega (Karpinen 2008: 84, 87).

Eesti käsitööõpetuses kasutatakse ainevaldkonna veebilehti, koostatakse slaidiesitlusi, pildistatakse käsitööd ja korraldatakse veebinäitusi. Veeb on abiks pigem kiirel infootsingul või huvitavate näidete leidmisel, vähem aga loetu sünteesimisel. (Veeber jt 2017: 400, 403–405)

Toodud teoreetilise ülevaate taustal jääb üle välja selgitada, mil moel õpetajad ainediskursusi tajuvad ja tekstitoimingutes arendavad.

4. Uuringu eesmärk, meetod ja materjal

Uuringu eesmärk on välja selgitada õpetajate tekstikasutustavad kirjaoskuse õpetamisel põhikoolis, et seeläbi kirjeldada nelja õppeaine ainediskursusi kvalitatiivselt. Vastuseid otsitakse kahele küsimusele.

1. Millised on metadiskursused uuritavates ainetes?
2. Kuidas arendatakse uuritavates ainetes ainekirjaoskust?

Uuring on etnometodoloogilist laadi (Garfinkel 1984), mis tähendab, et keskendutakse professionaalide tööalaste valikute, väärtushinnangute ja arusaamade väljaselgitamisele. Siin nähakse professionaalidena õpetajaid. Uuringu korraldus kordab emakeeleõpetajate uuringut (Aruvee, Puksand 2019), et edaspidi kahe materjalikogu põhjal järeltõlge teha. Kolmeetapilise uuringu eeltööna tuvastati kaardistusuuringuga (Aruvee 2018) tekstirikkamad ained, millest põhiuuringusse kaasati ajalugu, füüsika, muusikaõpetus ning käsitöö ja kodundus. Esimeses etapis paluti igast aineist ühel õpetajal pidada päevikut, uurimaks, milliseid tekste tundi valitakse, mis eesmärgil neid loetakse ning millised on õpitegevused. Teises etapis viidi päevikutäitjatega läbi täpsustavad individuaalintervjuud ning koostati neli anonüümset kokkuvõtet, mida kasutati järgmises uuringuetapis rühmaintervjuude

stimuleerimiseks. Kokkuvõtet tutvustati sama aine õpetajate fookus- ja eksperdirühmale, kellelt uuriti arvamust kirjaoskuse arendamise kohta ja paluti tuua näiteid, kuidas teksti vastuvõttu ja loomet õpetatakse. Kokku osales uuringus 32 õpetajat. Õpetajad töötasid nii Tallinnas, Harjumaal, maakonnakeskustes kui ka väiksemates maakoolides, üks õpetaja töötas vene koolis.

Ülevaate uuringus osalenud õpetajatest annab tabel 1. Sulgudes on lisatud õpetaja tööstaar aastate vahemiku täpsusega. Tabelis toodud tähistega märgitakse õpetajaid ka artikli tekstis.

Tabel 1. Intervjueeritud õpetajad

Aine	Päevikupidaja	Ekspedirühm	Fookusrühm
Füüsika	F1 (1–5)	F2 (20–30) F3 (20–30) F4 (20–30)	F5 (20–30) F6 (10–15) F7 (10–15) F8 (10–15) F9 (1–5)
Ajalugu	A1 (20–30)	A2 (10–15) A3 (10–15) A4 (10–15)	A5 (5–10) A6 (5–10) A7 (20–30)
Käsitöö	K1 (1–5)	K2 (40+) K3 (40+) K4 (30–40) K5 (20–30)	K6 (1–5) K7 (30–40) K8 (30–40)
Muusika	M1 (5–10)	M2 (30–40) M3 (30–40) M4 (10–15) M5 (30–40)	M6 (30–40) M7 (20–30) M8 (20–30)

Iga aine kohta kogunesid andmed neljast allikast. Päevikud sisaldasid kokku 4762 sõnet, varieerudes 750 sõnest kuni 1500 sõneni ühe intervjuu kohta. Individuaalintervjuud sisaldasid kokku 18876 sõnet ja kestsid 32–45 minutit. Rühmaintervjuude maht oli kokku 68562 sõnet, intervjuud vältasid 40 minutist pooleteise tunnini.

Uurimisküsimustele vastamiseks analüüsiti materjali mitmes etapis. Kasutati suunatud sisuanalüüsi meetodit (Krippendorff 2004), aluseks oli Ivaniči (2004) raamistik, mida on tarvitatud ka eesti keele õpetajate tekstikasutuse uurimisel (Aruvee, Puksand 2019). Analüüsil eristati teksti vastuvõttu ja loomet: vaadeldi, milliseid tekste anti õpilastele lugeda ja milliseid suunati koostama.

Ainediskursuste tuvastamiseks analüüsiti uurimismaterjali kõigepealt metadiskursusi silmas pidades. Õpetajate suulistest intervjuudest ja päevikutest leiti sisuüksused, mis olid kokkuviidavad Ivaniči raamistikuga. Üksusteks võisid olla kas lausekatked, laused või terviklikud tunnikirjeldused, töökäsud vms. Näiteks võisid õpetajad intervjuul jutustada detailselt mõnest pikemast kirjutamisülesandest või projektist, uuringupäevikutes võisid kodeeritava üksuse moodustada autentsed tekstid ja nendega seotud ülesanded. Seega võis kodeeritav üksus olla mitu lehekülge pikk või ka üks lause. Teises etapis analüüsiti ainetest saadud ülevaadet ainekirjaoskuse ja ainediskursuse tunnustest lähtuvalt, kasutati suunatud sisuanalüüsi. Mõlemas uurimisetapis andmed topeltkodeeriti, jättes kodeerimiste

vahele kaks nädalat, seejärel koodid korrastati (vt koodilehte Aruvee, Puksand 2019: 176). Mõnel juhul aga oli keeruline määrata vaid ühte kindlat koodikategooriat, sel juhul jäeti alles mõlemad, sest lugemis- või kirjutamisülesanded võisid täita mitut eesmärki, mis samas kinnitab Ivaniči järeldust, et metadiskursused võivad kattuda (Ivanič 2004: 241). Siingi kirjeldatakse domineerivaid jooni, mis uurimismaterjalis ilmnesid. Analüüsimiseks kasutati kvalitatiivanalüüsi programmi Quirkos². Programm luges kokku koodikategooriate esinemissagedused, mis on aluseks järgnevale analüüsile ja järeldustele.

5. Ainediskursused ajaloos, füüsilikas, muusikas ja käsitöös

Uuringutulemused põhinevad õpetajate suulistest intervjuudes ja päevikutes toodud näidetel, arvamustel ja kogemustel. Ainediskursuste eripära tutvustatakse domineerivaid metadiskursusi mööda, tuues näited õpetajate suulistest intervjuudest. Metadiskursused avatakse kirjaoskuse põhitoimingute (teksti vastuvõtu ja tekstiloome) kaudu. Peatükki kokkuvõtvas osas ilmestab metadiskursuste esindatust ülevaatlik tabel 2.

5.1. Ajaloo ainediskursus

Ajaloo ainediskursuse eripärana leidus õpetajate intervjuudes kõige rohkem näiteid **loovuse** ja **oskuse** metadiskursuse kohta, palju esines ka **sotsiaalse praktika** metadiskursus. Võrdväärselt leidus näiteid, mis seostusid **sotsioliitilise** ja **protsessi metadiskursusega**, joonistus välja ka **žanridiskursus**.

Loovuse metadiskursus avaldus sundimatul arutlemisel vaadatu-kuulatu üle. Võeti vastu mitmesuguseid multimodaalseid tekste, et õpitavat lähemale tuua, silmaringi avardada, väärtushinnanguid kujundada ja emotsioone äratada.

- (1) A2: ... just sattusin sellise video otsa, kus Robert Kennedy teatab, et Martin Luther King on maha lastud.. niisugune nagu hala või selline täielik ... traagika sellest tuli, et vaatasin õpilasi ka, et see nagu õudselt mõjus neile.

Esines narratiivsed tekste, ajaloolast ilu- ja aimekirjandust, tehti raamatukogutunde (A1), A5 tutvustas oma eepostekogu, kõik õpetajad andsid lugemis- ja vaatamissoovitusi. Õpilased tutvustasid enda loetut-vaadatut: eelkõige Youtube'i postitusi, mängu- ja dokumentaalfilme, tele- ja taskuhäälingusaateid, laule ja aimekirjandusteoseid ning populaarteaduslikku ajakirjandust. Mõne teemaga olid õpilased õpetajast enamgi kursis, nagu näiteks A6 õpilased sõjateemade puhul. Õpilaste tekstinäidete üle aga arutleti pigem vahetunnis.

Pea kõik ajalooõpetajad andsid loovkirjutamisülesandeid. Kirjutati näiteks reisikogemustest, kus ajalooa seostamise kõrval oli tähtis nähtut ilmekalt edasi anda. A1 on lasknud kirjutada loo "Minu suves oli ajalugu" eesmärgiga märgata enda ümber ajalugu, sh filme vms. Esines mingis rollis kirjutamise ülesandeid, millega kasvatati ajaloolist empaatiat ja toetati ajastu mõistmist, pöörati tähelepanu jutustaja vaatepunktile, ajaloolisele kontekstile ja kirjutamisstiilile.

² Quirkos 2.4.2. <https://www.quirkos.com>

- (2) A5: Lasin igalühel valida välja õpikust ühe ajaloolise tegelase, tõusta püsti ja pidada kõne, noh, et mina K E von Baer, kes ma olen, mis ma tegin. Tohutult meeldis kõigile... väga-väga hästi toimis... Jakob Hurt oli väga populaarne kõneisik, kes rääkis väga palju sellest, kuidas tema algatas eesti rahvaluulekogumise.

Koostati ka näidendeid, videoid või fotosid, mis tingisid jutustamist, enda vaatepunkti, kogemuste ja ajaloosündmuste seostamist.

Sotsiaalse praktika metadiskursus avaldus autentsetes tekstides (dokumendid, meediatekstitid ajakirjast Imeline Ajalugu, ringhäälingust jm) ja veebiotsingutes, käidi ka muuseumitundides. Tekstitöös keskenduti mõistmisoskusele: õpiteksti ja ainesõnavara õppimiseks koostati lünktekste, küsimusi ja töölehti videolõigu või filmi vaatamise ajaks. Multimodaalsed tekstid võisid olla ka ingliskeelsed, seejuures tões A6, et mõni õpilane valdab inglise keelt paremini kui eesti keelt. Samas jäid inglise keelega hätta A5 õpilased.

Tekstiloomes koostati eelkõige ajalehetekste, nt uudiseid, reportaaže, kriitriumite põhjal ka videoid (minutiloeng Youtube'is), ehkki õpetajad ise video valmistamisega kursis polnud. Suulist ja kirjalikku eneseväljendusoskust kujundati esitluste koostamisega, kus tuli kasutada fotosid või videolõike, et näidata ainealaste keskkondade ja materjalidega kursisolekut. Eeldatud oli head väljendusoskust, sh täpsust, konkreetsust ja ilmekust.

Just väljendusoskuse kaudu oli piir sotsiaalse praktika ja **oskuse metadiskursuse** vahel õrn. Korrektseid sõnavorme kirjutati tahvlile, kirjalikke töid parandati, ehkki hinnet see õpetajate meeolehärmiks ei mõjutanud.

Kolm õpetajat on märganud veel põhikooliski veerimist. Lugemisvilumuse toetamiseks lasti teksti valjul häälel lugeda, mis haakus **protsessidiskursusega**, kus valju häälega lugemine ja loetu ümbersõnastamine toetas mõtlemist ja teabetöötlust. Tekstiloomes tehti koos õpilastega eeltööd referaadi kirjutamisel: õpilased koostasid kondikava või näitasid kogutud materjali, mille õpetaja enne kirjutamist heaks kiitis. Infot tuli otsida iseseisvalt, samuti allikaid hinnata ja sünteesida.

Sotsiopolitiilise metadiskursuse tähtsamad märksõnad olid analüüs, allikakriitilisus, arutlusoskus ja arvamus põhjendamine; eendus seos pseudoajalooga. Õpilastes äratavat huvi müüdid Adolf Hitlerist, need aga suunati kriitilise teksti vastuvõtu õpetamise teenistusse, tekitati klassidiskussioone, või siis asus õpetaja müüte kummutama, suunas õpilasi väiteid kontrollima ja tõestust otsima.

Mõnel puhul (A2, A6) jälgiti allikatekste lugedes autori hoiakuid, retoorilisi võtteid, seostati need ajalookontekstiga. Õpetajad tõesid aga, et põhikoolis on kriitiline analüüs keerukas, propaganda võib jääda varjatuks, kui see esineb ootamatus kohas, näiteks õpikus.

- (3) A6: ...milline on autori suhtumine näiteks eestlastesse, võib-olla ... Läti Henrik või siis Hoeneke... mis te oskate siis selle põhjal autori kohta öelda... mingite põhjuste kohta, et seal on ka näiteks Jüröö ülestõus... kust algas, miks algas, mis seal toimus, eks, et nad oskaksid selle kroonika põhjal seda sündmust kirjeldada, analüüsida.

Kodanikuteadlikkuse kujundamise eesmärgil vaadati mängu- või dokumentaalfilme eakohastel ja kõnetavatel teemadel (nt ERR, History Channel, Mondo filmikogu

vm). Vaatamise järel suunati õpilasi probleemikeskselt arutlema ja seisukohti kujundama.

Tekstiloomes koostati lühiarutlusi, analüüse või arvustusi, milles võrreldi ajaloo sündmusi fiktiivse tõlgendusega; toodi välja tänapäeva või minevikusündmuse erinevused, seda eriti teises kooliastmes. Kolmandas kooliastmes eeldati ka hinnangu andmist. Kõik ajalooõpetajad integreerisid pidevalt teemakäsitlusse ja ka kontrolltöösse lihtsamaid põhjendamist eeldavaid arutlusülesandeid.

Žanri metadiskursus seostus ajalehetekstide kaudu sotsiaalse praktikaga. Kirjutati ajaloolises kontekstis uudiseid või reportaaže, mille ülesehitust ja keelevahendeid oli eelnevalt tekstinäidete varal õpetatud. Isegi siis, kui sarnast žanri esines ka teistes ainetes, erinesid eri ainete puhul ootused tekstile.

- (4) A2: Kui ... ma asusin arutlust õpetama, siis jälle nagu emakeeleõpetaja tuli, ütles, et jälle sa oled nad ära õpetanud, eksju, nüüd kirjutavad mul kirjandeid ka nagu arutlusi, kuigi ma siamaani täpselt aru ei saa, mis on kirjandi ja arutluse vahe...

Kirjutamistavad võivad aineti erineda ka sama žanri puhul: kui eesti keele kirjandis oodatakse mitmesuguste näidete toomist ja isikupärast stiili, siis ajaloos eeldatakse ajaloonäiteid, asjalikku ja teaduslikku stiili.

5.2. Füüsika ainediskursus

Füüsika ainediskursuses andsid põhitooni **sotsiaalse praktika, protsessi ja loovuse metadiskursus**. Veidi vähem leidis **sotsiopolitiilist ja oskuse metadiskursust**, puudus **žanri metadiskursus**. Teksti vastuvõtt domineeris tekstiloomes üle, kirjutamisülesanded olid seotud teadmiste vahendamisega.

Sotsiaalses praktikas oli tekstitöö sarnaselt ajalooa ainepädevuse tugi ja õpilaste aktiveerija. Näidati videoid, tutvuti ainealaste meediatekstidega (“Ööülikool”, Novaator, Imeline Teadus, “Rakett”), toeks töölehed, küsimused; arutleti teksti sisu üle, täideti mõistekaarte, lünktekste. Seejuures võidi tekste lihtsustada või selgitada. Mitmesugused katsevideod olid inglise keeles, üksikutel juhtudel tehti siis koostööd inglise keele õpetajaga (F9, F8), kes eelnevalt aineteksti koos õpilastega tõlkis.

Õpetajad tajusid endil ainekeele vahendaja rolli ja töid näiteid terminitest, mis ei kipu kinnistuma ka 9. klassi lõpuks (*kaal, raskusjõud ja mass – nendest võib lõpmatuse ni rääkida*. F2). Sõnu pigem seletati, toodi sünonüüme (*nivoo on tase*) või anti vihjeid, F5 valmistas sõnarägistikke või ristsõnu ja F4 suunas sõnu analüüsima.

- (5) F4: mingisugused liitsõnad, ma ütlen, aga mida tähendab heinakuhi, supilusikas? Mõelge nüüd niimoodi ka, et mis asi on televisioon, teleskoop, mikroskoop! Et jah, ühte sõna tuleb rohkem mõelda.

Õpetajad ise vaheldasid ainekeelt üldkeelega, kuid õpilased jäid pigem teksti vastuvõtjaks.

Tekstiloomes koostati katsevideoid (F4, F5); see oli üks väheseid näiteid kirjaoskuse tasakaalust: sama žanr ühendas vastuvõtu ja loome poolt. Samas ei tulnud esile katsevideo kui teksti eripära või selle loomise kriteeriumid.

Protsessi metadiskursuses avaldusid samuti katsevideod, kuid siin kasutati neid tunni alguses häälestajana, et varem õpitud meenutada ja õpiprotsess käivitada. Tunni põhiosas aga lahendati tekstülesandeid või süveneti õpikuteksti. Strateegiatena rakendati korduvat ülelugemist või visualiseeriti loetut, mõnikord anti lisaselgitusi. Esines skeemide koostamist, mis toetas lugemisprotsessi ja aitas infot töödelda. Teiste seas erines tekstitöö F1-l, kes tegi spetsiaalselt narratiivipõhise tekstülesande tunde eesmärgiga harjutada keeruka teksti vastuvõttu.

Õpitava sügavamaks tunnetamiseks loeti tekste sammhaaval, et toetada keeruka aineteksti mõistmist. Loetut selgitati (F3, F9) või näitlikustati ülesandetekstiga töötamist.

- (6) F9: leiame ... mingid sõnapaarid, väljendid, mis seal nagu sulle kasulikud, näed, siin lause taga on kirjas see mingisugune piirav tingimus näiteks, et isoleeritud süsteem või midagi sellist, et need peaksid sulle nagu tekstist välja hüppama

Füüsika diskursusepraktika avaldus loetu põhjal toimimise ja katsetamisega, et õpitavat olukohaselt rakendada: F3 lõi füüsikat robootikaga, F4 lasi ise katsetada ja hiljem videost üle kontrollida. Kesksel kohal oli tehtu reflekteerimine ja põhjendamine, mis eeldab nähtuste ja protsesside kirjeldamist-selgitamist ja seostamist.

Harva kirjutati seotud tekste, selleks oli tavaliselt kord aastas koostatav loovtöö või referaat. Materjali otsima suunati õpikutest, käsiraamatutest, veebist. Juhendamise protsessi ei mainitud, pigem töötasid õpilased iseseisvalt.

Loovuse metadiskursus väljendus aime- ja ilukirjanduse lugemises ning narratiivipõhiste füüsikaülesannete lahendamises. Domineeris huvi äratamise ja silmaringi avardamise soov, arutleti ja vesteldi. Kolm õpetajat tutvustas ka uuemat füüsikaalast kirjandust, samuti anti raamatuid lugeda, mis oli F8 jaoks rikastav. F4 on kasutanud Jürgen Rooste luulet ja Jan Kausi ettekannet füüsikateemade üle arutlemiseks. Samas F7 nentis, et ei tunne end ilukirjandusega koduselt.

F1 ja F4 koostasid narratiivipõhiseid ülesandeid, et tabada loo kaudu füüsika loogikat: heas ülesandes peaks olema narratiiv, mis on situatiivõppe teenistuses. F1 kasutas näiteks Jules Verne'i teksti, kuhu olid arvutused ja küsimused sisse pikitud, sest ilukirjanduslik looming, silmaringi avardamine võib maailmavaadet rikastada ja seeläbi füüsika lähemale tuua.

- (7) F4: Ma tahan näidata seda... et neid [valemeid] ei pea üldse pähe tuupima, et saab tuletada igas olukorras, kui ... väikese loo sinna juurde rääkida, see valem tuleb sealt ise välja.

Teised aga nägid narratiivis ohtu õpilane liigse infoga üle külvata. Meelde võib jääda lugu, mitte aineadmene, seega peab lugu olema hästi valitud.

Nagu ajalooski töid õpilased näiteid teemaga seostuvatest huvitavatest videotest või filmidest, nende üle arutlemine jäi vahetundi. Tekstilooma kohta esines üksikuid näiteid, näiteks F5 oli lasknud vikerkaart pildistada, F4 aga esitatud andmete juurde ülesande teksti luua.

Sotsioliitilises metadiskursuses avaldus sarnaselt ajalooga pseudo-teaduse teema: õpilased vahendasid veebist pärit näiteid, mille järel tekkis klassis diskussioon või asusid õpetajad müüte ümber lükkama.

- (8) F3: Igasuguseid libateooriaid levib ja siis on tund ikka päris lõbus, kui neid saab antiiksete teooriate ja mõõtmiste tulemustel ümber lükata, Aristophanesest alustades... Seal lapiku maa leheküljel on kaheksakümmend valefakti, ...et lepime kokku, et kontrollige need ülejäänud valed ise üle, et kodune ülesanne, uuri.

Tekste hinnati eelkõige klassidiskussiooni käigus või siis soositi iseseisvat edasiuurimist. Omal moel avaldus siin loodusteaduslik diskursusepraktika, et seletusi ja väiteid tuleb kontrollida, kuigi konkreetsed kriitilise tekstianalüüsi meetodid ei avaldunud.

Ainsa tekstiloomet näitena (F5) kirjutati mängufilmi kohta füüsikaseadustest lähtuv analüüs, enda seisukohti tuli arvutustega toetada, hinnata ja tõlgendada.

5.3. Käsitöö ja kodunduse ainediskursus

Käsitöö ja kodunduse ainediskursust kujundasid **sotsiaalse praktika** ja **protsessi ning loovuse metadiskursus**. Esines ka **sotsioliitiline metadiskursus**, vähesel määral ka **oskus** ja **žanr**. Arvestades aine toimingukesksust, leidis tekstiloomet vähe.

Sotsiaalse praktika näidetes kasutati kodulehti, blogisid, videoid, pakendiinfot, menüüsid, seadusi, käidi näitustel. Põhiliseks tekstitoiminguks oli loetu kohta küsimuste esitamine. Ainesõnavara õpetati situatiivselt, sõnu selgitati töö ajal, anti vihjeid, mõnel juhul kasutati keeleallikaid (nt "Eesti keele seletav sõnaraamat", Keeleveeb), esines analoogiameetodit (*sukanõel, nõõpnõel*).

Õpetajate sõnutsi hindavad õpilased autentsust ja ekspertsust, nii vaadati näiteks külalistunde, kutsuti tundi käsitöömeistreid või lapsevanemaid, kes tutvustasid enda näputööd, näiteks rahvariideid.

Tekstiloomes koostati kavandeid ja reklaame. K6 on katsetanud blogi koostamist, kuid õpilaste vaimustumine sellest on aastati kõikuv. Üldiselt olid vastuvõetavad ja loodavad tekstid multimodaalsed, pilt ja tekst olid tihedas seoses.

Protsessi metadiskursust ilmestas kõige paremini K2 ütlus *lugema ja tegema*, sest levinud praktika oli juhendi lugemine vaheldumisi tegemisega. Põhilised ainetekstid olid tööjuhised ja retsept videona või kirjaliku tekstina, mida loeti sammhaaval.

Tunde juhutati sisse lühikese teksti või videoklipiga, sest tekst aitavat keskenduda, õpilaste kärsitust maandada: *Et siukene enesesse suubumine, et unustan kõik muu kõrvalise ära ja lähen nüüd teema sisse* (K4). Tekstide abil meenutati eelmisel nädalal õpitut, kurdeti, et mõnikord peab *justkui otsast alustama*, isegi kui eelmises tunnis sai materjal põhjalikult läbi töötatud. Loomulikku unustamisprotsessi püüti ära hoida loetu mõtestamist eeldavate ülesannetega: koostati konspekte ja skeeme, joonistati, esitati loetu kohta küsimusi või arutati tehtav läbi.

Põhiline praktika oligi multimodaalne töötlus: nähtu muudeti suuliseks või kirjalikuks tekstiks, loetu visualiseeriti.

- (9) K5: vanaema motiiv on tal ees... Et sa võtad vildika ja siis me koos värvime ja mina võtan tahvli peale. Ja siis ma küsin... et mis nüüd siis edasi tuleb. Võtame järgmise vildika ja värvime järgmise ringi ära...Siis annad lapsele uue skeemi, nii, nüüd hakkate heegeldama

Õpilasi suunati varem loetut pidevalt uuesti kasutama, üleskirjutatu juurde naasti töö tegemisel. K6 ja K7 hoidusid teadlikult ise ette ütlemast, õpilasi suunati pingutama. K5 koostas teste ja püüdis õpilaste aktiivsust järk-järgult suurendada: *iga aastaga võtame vähemaks, et nüüd ei kirjuta, vaid nüüd tikime vasakult paremale, et on lihtsalt nooled*. Sel moel aidati kaasa ruumilise ettekujutuse tekkele, mis kippus jääma vaevaliseks ka K3 sõnul, kes on sama märganud ka kutsekoolis, kus ta lisaks põhikoolile õpetab. Toodi rohkelt näiteid juhendi kehva järgimise tõttu ebaõnnestunud töödest, näiteks oli õmmeldud koti sangad sissepoole või jäetud buberti tegemisel munakollane külmkappi. Põhjuseks peeti tähelepanematust ja kiirustamist. Selle ületamiseks on K6 pannud õpilasi õpetaja rolli, mis suunab ainekeelt aktiivselt kasutama ja tegevusjuhust mõtestama. Tõdeti, et õpilased ootavad etteütlemist ja ettenäitamist, mida õpetajad kippusid ka tegema, ehkki samas soositi iseseisvat probleemilahendust.

Käsitöö kui loovaineiga sooviti anda positiivseid kogemusi, nii oli seos **loovuse metadiskursusega** tugev. Õpetajate eesmärk oli tulevikusuunaline: *kui õpilasele jääb kehv tunne sisse, ei haara ta tulevikus mingit käsitööraamatut* (K1). Seega püüti õpilastele näidata käsitöös peituvat loomingu väärtust, näiteid otsiti mh päevakajalisest meediast.

- (10) K1: kuulsin Vikerraadiost, oo mingid kultuurisõnumid, mingid noored... ERKI tudengid teevad kollektsiooni, ma arvan, et see innustab neid, sest enne rääkisin ju mingi oma PowerPointiga, et nüüd ma saan nagu tuge, et noored ka tegelevad, 20 a tüdrukud on samamoodi ... Anu Rauaga koos

Õpilasi püüti inspireerida käsitööajakirjade ja Pinterestiga, kuid leidis ka arvamust (K7, K8), et liigne internetile toetumine võib hoopis loominguilisust pärssida ja tekitada pettekujutelmata, et käsitöö on lihtne. Käsitööesemega peaks aga tekkima side, inspiratsioon võiks tulla iseendast, enda juurtest või loodusest (K8).

Piir teksti vastuvõtu ja loome vahel oli siin hägune, sest õpilase looming oli tihedalt kogemusega seotud, nii saigi esemest kultuuriline tekst.

- (11) K1: kodusime kindaid ja siis kinda lõpus ma lasin kõigil kirjutada 4- kuni 8-realise luuletuse. Et emotsioon selle kinda kudumisega

Looming võis väljenduda ka põhjaliku uurimise järel mõne olukorra läbimängimises, näiteks on K8 õpilased pidanud rahvuskööke tutvustama, kandnud vastavaid rahvarõivaid ning serveerinud toitu kombekohaselt.

Õpetajad tõdesid, et ehkki huvi käsitööd enda lõbuks teha on kahanenud, leidub neidki, kes on internetist või raamatust idee saanud ja tulnud uhkusega näputööd näitama. Töö õnnestumisele on aidanud kaasa multimodaalsed tööjuhised.

Sotsioliitilises metadiskursuses avaldus tarbijateadlikkuse kasvamine, terviseiga seotud müütide kummutamine, kujundati ka koduseid harjumusi. Õpetati kasutama toitumisharjumisi suunavat veebikeskkonda Ampser, vaadati dokumantaalfilme, uuriti kaubaetikette, tooteinfot ja tootemärgiseid, menüüsid. Tekste loeti kriitiliselt, analüüsiti toitude koostisosi ja hinnati nende tervislikkust (Coca-Cola, müsli), võrreldi reklaami ja tegelikkust.

Uuriti ka kultuuritavasid traditsioonilise käsitööeseme meisterdamisel või rahvusliku toidu valmistamisel, samuti tutvuti käitumisetiketiga ja analüüsiti ning põhjendati kostüümivalikuid.

- (12) K3: niisama pole mõtet minna näitama neile neid rahvuslikke kostüüme, eksle ... üks klass pidi siis välja valima direktorile kostüümi ... all oli siis põhjendus, miks...võiks öelda, et 95% sobisid, nii riietustest, nendele inimestele kui ka põhjendused olid väga ägedad.

Tekstiloomed olid tihedalt seotud alustekstiga, omaette tekste siin ega **žanri metadiskursuses** ei loodud, ehkki žanre esines vastuvõttu palju. Küll aga leidis üks näide, kus õpiti bannerit kui mõjutusvõtet (K1), õpetaja selgitas teksti eesmärki, sest õpilased pidasid bannerit kodulehe loomulikuks osaks. Kirjutamise nappus tõi kaasa **oskuse metadiskursuse** vähesuse, siiski pooled õpetajad parandasid vihikutes õpilaste õigekirjavigu.

5.4. Muusika ainediskursus

Muusika ainediskursus avaldus peamiselt **sotsiaalse praktika** ja **loovuse metadiskursuses**, **žanri metadiskursus** puudus ning teisi metadiskursusi esines tagasihoidlikumalt.

Sarnaselt teiste ainetega võeti **sotsiaalse praktika metadiskursuses** vastu mitmesuguseid meediatekste, samuti Youtube'i videoid, rahvusringhäälingu saateid, nt "Klassikatähti". Ainesõnavara õpetamisel kasutati selgitamist ja laulmisele eelnevat sõnade läbiarutamist, tehti ka sõnade töid. Mõnikord lauldi ka inglise keeles. Kasutati veebikeskkondi, nt M6, M7, M8 suunasid õpilasi laule valima noodipangast.

Peamise kirjaliku žanrina tõusis esile arvustus või retsensioon (kuus õpetajat), samas aga ei avaldunud žanridiskursus, sest kirjutati vaadeldes juhiseid, mitte näidete ülesehitust ja keelevahendeid, samuti ei esinenud retsensioonitekstide vastuvõttu. M3 on madala kvaliteedi tõttu koguni retsensioonide kirjutamisest loobunud. Samas M6 õpilased said kirjutamisel abiks pidepunktid. M2 on valinud retsenseeritavaks koolikontserdi, mis on õpilastele lähem.

Loovuse metadiskursuses oli oma koht narratiividel, M3 ja M4 leidsid, et õpetaja jutustamisoskus ja isiklik kokkupuude ning emotsioonid toovad õpitava lähemale. Huvi äratamise ja silmaringi avardamise eesmärgil suunati õpilasi teatrisse, kontserte külastama, oluliseks peeti muusika nautimise oskust. Tundi püüti leida õpilasi kõnetavaid laulunäiteid, nagu töötlusi või humoorikaid laule, rohkelt kasutati Youtube'i.

Ka muusikaõpetajatele tahtsid õpilased tutvustada laulunäiteid, et teada õpetaja arvamust; tehti ettepanekuid, mida tunnis laulda. Selleks aga leiti aega pigem õpitsükli lõpus, kuigi õpetajad väärtustasid õpilaste leide ja kinnitasid, et tänu internetile on huvilisel võimalik ainekavast palju kaugemale jõuda.

Õpilaste looming piirdus pigem valmis laulude laulmise kui interpreteerimise või loomisega. Pooled õpetajad tõid siiski näiteid regivärsi loomisest. Õpetajatel M3 ja M5 oli kasutusel kultuuripäevik, eesmärgiks ümbritseva muusika märkimine. Õpilastelt tulnud huvitavate näidete põhjal võidi suunata ka referaatesitlust koostama, et elamust reflekteerida ja teistelegi kogemust jagada.

Sotsioliitiline metadiskursus avaldus heliteose ja filmi analüüsil. Tutvuti eri rahvaste muusika või muusikutega. Juhiti tähelepanu ka sotsiokultuurilisele

taustale, näiteks Ray Charlesi filmi juures tehti juttu ka rassivõitlusest (M7), laulupeo kontekstis võrreldi esimesi laulupidusid tänapäevastega (M1).

Ainediskursuse eripära seisnes muusikapala helikeele analüüsimises, milleks anti pidepunktid, et muusikaelemente iseloomustada ja hinnata. Mõõndi, et arvamus põhjendamise ei tule põhikooliõpilastel enesestmõistetavalt ja vajab otsest õpetust õpetust.

Protsessi metadiskursuses avaldus muusika ainediskursuse eripärana laulusõnade rütmistatud lugemine, et osata lauldes hingamispause teha. Suurendatud on pikkade ja keerukate õpitekstidega töötamist, sest tekstitöö aitab süveneda ja toetab funktsionaalset kirjaoskust (M1, M2).

Tekstiloomes kirjutati referaate, teemadeks heliloojad, rahvamuusika, muusika-stiil või mõni pill. Materjale koguti mitmesugustest allikatest, eelkõige aga veebist, õpetajad nõustasid ja abistasid tekstiloomel ja vaatasid üle leitud allikad (M1).

Oskuse metadiskursust esines nimede ja ainesõnavara õige käänamise õpetamisel ja õigekirja parandamisel. Oldi ühel meelel, et keelekasutatust ja käekirja korrektsust tuleks hinnata, vastasel juhul ei võeta parandustest õppust; kurdeti õigekirjaoskuse kehtenemise üle, mille põhjuseks peeti vähest lugemust ja neti-keele lõtvust.

5.5. Tulemuste kokkuvõte

Ehkki näiteid oli kõigest kuuest metadiskursusest, domineeris sotsiaalne praktika, mis oli ka suurim ainetevaheline ühisosa, vt tabel 2. Tabel näitab diskursuste esinemissageduste pingeridu uurimismaterjalis.

Tabel 2. Kirjaoskuse metadiskursused uuritud ainetes

Esindatus	Ajalugu	Füüsika	Muusika	Käsitöö
1.	Loovus	Sotsiaalne praktika	Sotsiaalne praktika	Sotsiaalne praktika
2.	Sotsiaalne praktika	Protsess	Loovus	Protsess
3.	Oskus	Loovus	Sotsioliitilika	Loovus
4.	Sotsioliitilika	Sotsioliitilika	Oskus	Sotsioliitilika
5.	Protsess		Protsess	Oskus
6.	Žanr			Žanr

Sotsiaalse praktika kõrval tõusis esile loovuse metadiskursus: raamatute ja filmide kaudu toodi aine õpilasele lähemale, ka õpilased vahendasid ainega seotud veebi-näiteid, mida siiski harva tunnis kasutati. Füüsikas ning käsitöös ja kodunduses joonistus selgemalt välja protsessidiskursus: füüsikas loeti jupikaupa ülesandeid ja õpiteksti, käsitöös juhiseid. Teistest eristus ajalugu, kus domineeris loovuse metadiskursus ja eendus ka oskuse metadiskursus, mille tingisid kirjutamisülesanded. Varju jäi aga sotsioliitiline metadiskursus ja kriitiline tekstitöö, ehkki analüüsi ja diskussiooni leidis. Kui ajaloos ja muusikas analüüsiti tekstide sotsiokultuurilist tausta, esines kasinamalt selliseid näiteid füüsikas ning käsitöös ja kodunduses. Samuti ei ilmnenu kriitilise tekstianalüüsi meetodeid, ehkki õpilaste tekstinäited veebist seda vajanuks.

Žanri metadiskursuse nappus osutas, et keel ainediskursuse vahendajana saab otsesest tähelepanu vähe. Seega ilmnes, et ehkki valdkondlik suhtluspraktika esines rohkete autentsete tekstide kaudu teksti vastuvõtuks, nappis samu žanre tekstiloomes.

6. Arutelu ja järeldused

Kuigi õpetajate näited keskendusid eelkõige tekstimõistmisele, avaldusid tekstitöös ka ainediskursuste eripärad ja ainekirjaoskuse arendamise potentsiaal. Keeleteadliku aineõpetuse kolme sammu astumisel (Sulkunen, Saario 2020: 43) on ained erinevatel kaugustel. Enamasti ollakse esimese sammu juures, sest ainežanre kasutati kõigis ainetes. Keeleteadlikult aga õpetati tekste eelkõige ajaloos, kus tegeldi ka ülesehituse, lausestuse ning väljendustäpsusega. Ajaloos tõusid meediatekstide ja filmide kõrval ainežanridena esile ajalooallikad, valdavalt olid tekstid narratiivsed ja selgitavad (vt ka Coffin 2006). Kirjutamisel püüti ajaloolise kontekstiga suhestuda ja vaatepunkti mõista, nagu ajaloo ainekirjaoskuse arendamisel oluliseks peetakse (vt Duhaylongsod jt 2015: 590–591).

Füüsikas ja käsitöös olid meediatekstide kõrval kesksel kohal juhendavad tekstid, sh multimodaalsed juhendid, protseduurikirjeldused. Käsitöös peegeldus side pärandkultuuriga, mis avaldus käsitööesemete valmistamise lugudes (vt Sipilä 2004: 174–175), samas kasutati seal kõige enam töövaldkonna tekste (õigusaktid, spetsialistide kommentaarid). Füüsikas kirjutati uurimuslikke žanre (referaate, selgitusi) seejuures ei kajastunud loodusteadusliku uurimismeetodi etapid (vt Pedaste 2018: 5) ega loodusteadusliku keelekasutuse eripära.

Käsitöös ja kodunduses ning muusikas tekst pigem suunas toiminguid ja artefakte ning vähene kirjutamine kooskõlastus ainediskursusega. Käsitöös esines valdavalt juhendavaid tekste, need puudusid aga muusikaõpetusest, kus vastuvõtutekstide žanrid olid narratiivsed või kirjeldavad. Loeti muusikute elulugusid, vaadati pillide ja rahvamuusika tutvustusi. Tekstiloomega seostus ainediskursusele omane muusikaelamuste jagamine: kontserdielamusi talletati kultuuripäevikus, muusikute, rahvamuusika ja pillide teemal loodi esitlusi ja referaate, kus narratiiv ja kirjeldus käisid käsikäes. Heliteoseid analüüsiti arvustustes või retsensioonides, s.o argumenteerivates žanrides, kuid vastuvõtuks arvustuse žanri ei esinenud, mis näitab, et seda kirjutati pigem intuiitselt.

Teine samm – ainekeele teadvustamine – avaldus kõigis ainetes, kuid piirdus eelkõige sõnatasandiga. Mõõndi, et ainekeel on õpilasele justkui võõrkeel, nagu tõdeavad ka Sari Sulkunen ja Johanna Saario (2020). Selgelt enam võiks olla kontekstikeskset ainekeele õpetamist, tekstitööd lausestuse ja ülesehituse tasandil. Näiteks ajaloos ei vaadeldud sügavamalt jutustamise viise; filmi ja tegelikkuse võrdlusel jäi kõrvale vaatepunkt, ehkki ka film on kellegi lugu. Teabeteksti puhul mõjutusvõtete äratundmine ei õnnestunud, aga et võimendamist ja vastandamist ning põhjuslike seoste moonutamist tuvastada, tuleks keelevahendeid analüüsida. Argumente koostades töödeldi loetut, kuid vaid üksikutes näidetes analüüsiti autori hoiakuid, mida peetakse ajaloo ainekirjaoskuse puhul keskseks (vt Duhaylongsod jt 2015: 592, Lent, Voigt 2018: 288). Pseudoteaduslikke tekste analüüsiti õpetajakeskselt. Kui loodusteaduses peetakse huvi anomaalsete nähtuste vastu ainele omaseks

(Rannikmäe jt 2017: 65, 82–83), siis õpilased ei saanud võimalust ise tekste kindlate kriteeriumite alusel hinnata, mis oleks ühtaegu suunanud ka ainekeelt aktiivselt kasutama, sest just keeles peituvad loogika- ja arutlusvead.

Samas muusikas leidus näiteid, kuidas heliteoste hindamisel nimetati ja hinnati muusikakeele komponente (vt Hansen jt 2014: 177), nii tuli ainekeelt kasutada kirjutamisel. Füüsikas kasutati ainekeele töötlemisel ennekõike visualiseerimist, loetu mõtestamisel domineerisid aga õpetaja selgitused. Käsitöös kasutati visualiseerimist juhendi mõtestatud lugemisel, kuid siingi kippusid õpetajad vastuvõetut ise üle seletama või jäeti tööjuhiseks videona käima, mis võis õpilasi liigselt stimuleerida.

Autentse teksti rohke kasutamise tõttu oli potentsiaal sügavamaks ainetekstitöökõiks kõikjal selgelt olemas: paljud õpetajad olid koostanud ainesõnavara õppimisel ülesandeid, tugi selleks tuli keelekümblusmaterjalidest, emakeeleõpetajalt jm. Eelkõige võiks aga ainetekstitöö seisneda põhiliste ainežanride keele uurimises, kirjutamises (Klein, Boscolo 2016) ning olukohastatud harjutamises (Puksand, Kerge 2012: 164). Nii saaks aineteminate kõrval sügavuti just keelega tegelda, analüüsides aineomaseid lauseid ja teabeesitust. Ainekeelt aitavad teadvustada keelearutelud, n-ö tõlkimine üldkeelest ainekeelde ja vastupidi (Puksand, Kerge 2012: 203, Sulkunen, Saario 2020: 43–44). Uurimusliku praktika kasinust silmas pidades (Henno jt 2017: 269) vajaks enam teadvustamist just füüsikaalase tekstitöö eripära, sest loodusteaduslik tekst on abstraktne ja tihe, mis mängib teadmiste kujunemisel oma rolli (Christie, Derewianka 2010: 153). Ainekirjaoskuse metoodika arendus võiks olla üks vastus loodusteaduste õpetamise nüüdisajastamise vajadustele (vt Rannikmäe jt 2017: 83).

Niisiis on kolmanda sammu ehk ainekirjaoskuse meetodite kasutuselevõtuni veel tükk teed minna. Oskuslik lugemine ja kirjutamine vajab keelevahendite, lausestuse, teksti ülesehituse teadvustamist. Seda saab toetada tekstiuurimus, mis võiks põhjalikult ja süsteemselt läbi uurida eesti koolidiskursuse, sest ainekirjaoskuse meetodid eeldavad ainetekstide ülesehituse ja keelekasutuse tundmist, mida õpetajatel endil välja uurida on raske.

Uuringus kajastunud kirjaoskuse asümmeetria ehk teksti vastuvõtu dominant-sus näitab, et on viimane aeg süsteemseks (aine)kirjaoskuse õpetamiseks. Kuigi oli kasutatud rohkelt tänapäevaseid multimodaalseid tekste, mis ainediskursusi tutvustasid, ei ole teadlik multimodaalse suhtluse õpetus võimalustele järele jõudnud. Veebisuhtlus nõuab kriitilist tekstianalüüsi, mitmest allikast sünteesimise õpetamist, e-andmebaaside oskuslikku kasutust. Ingliskeelsed videod eeldavad ka tõhusat emakeelset infotöötlust, vastuvõetu verbaliseerimist, kirjutamist, mida peaks palju rohkem olema. Praegu vajati selles abi emakeeleõpetajalt, kuigi sõnavara ja funktsionaalse kirjaoskuse õpetamine on väga otseselt suhtluspädevuse osa (Soodla jt 2013). Kuigi ka kirjutamine tundub kuuluvat rohkem emakeeleõpetuse pärusmaale, ületab ainete suhtluspraktika õpetamine emakeeleõpetaja pädevuse piirid (Aruvee, Puksand 2019: 162). Samas toetab ainealane kirjutamine nii mõtlemis- ja arengut kui ka teadmiste kinnistamist (Klein, Boscolo 2016) ning võimet saavutada kirjaoskuse üle teadvustatud kontroll (Gee 1989). Kõik õpilased väärivad asjakohast juhendamist ja võimalust õppida kirjutama (Christie, Derewianka 2010: 245), mis eeldab õpetajatelt suuremat tekstiteadlikkust ja aine suhtluspraktika õpetamist (Smagorinsky 2015). Uuritu põhjal on selge, et aineõpetajad vajavad ainetekstitöökõiks teoreetilisi-metoodilist tuge, et suhtluspädevuse tagamine ei jääks poolikuks.

Elame kirjaoskuse ja nutisuhtluse sajandil, kultuurisituatsioonis, kus kirjalik suhtlus suureneb iga päevaga. Kui tekstitöö koolis ei suuda ajaga sammu pidada, võime märkamatult võtta suuna (aine)kirjaoskamatus poole, sest õpetades tekste (või tegelikult sisu) ennekoike vastu võtma, kujundame küll asjalikke toimijaid ja matkijaid, ent mitte teadlikke ja loovaid keelekasutajaid.

Viidatud kirjandus

- Aruvee, Merilin 2018. Autentsed tekstid põhikoolitundides ['Authentic texts in secondary school']. – *Oma Keel*, 1, 41–49.
- 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*, 7 (2), 154–180. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.07>
- Broomhead, Paul 2018. *What is Music Literacy?* London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098135>
- Christie, Frances; Derewianka, Beverly 2010. *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continuum, A&C Black.
- Coffin, Carolin 2006. *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.
- Duhaylongsod, Leslie; Snow, Catherine E.; Selman, Robert L.; Donovan, Suzanne M. 2015. Toward disciplinary literacy: Dilemmas and challenges in designing history curriculum to support middle school students. – *Harvard Educational Review*, 85 (4), 587–608. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.4.587>
- Garfinkel, Howard 1984. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gee, James Paul 1989. Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. – *Journal of Education*, 171 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gee, James Paul 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Gibbons, Pauline 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grant, Maria C.; Fisher, Douglas; Lapp, Diane 2015. *Reading and Writing in Science: Tools to Develop Disciplinary Literacy*. Thousand Oakes: Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483393322>
- Hansen, Dee; Bernstorff, Elaine; Stuber, Gayle M. 2014. *The Music and Literacy Connection*. National Association for Music Education (NAfME). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Henno, Imbi; Kollo, Liina; Mikser, Rain 2017. Eesti loodusainete õpetajate uskumused, õpetamispraktika ja enesetõhusus TALIS 2008 ja 2013 uuringu alusel. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5 (1), 265–296. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.1.09>
- ILA 2017= Content Area and Disciplinary Literacy: Strategies and Frameworks. *Literacy Leadership Brief*, 9429. Newark, DE: International Literacy Association, 2017.
- Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. – *Language and Education*, 18 (3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Karppinen, Seija 2008. Craft-art as a Basis for Human Activity. – *International Journal of Art & Design Education*, 27 (1), 83–90. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00560.x>
- Kerge, Krista 2008. Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus ['C1-level Proficiency in Estonian']. Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Krippendorff, Klaus 2004. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage.

- Klein, Perry D.; Boscolo, Pietro 2016. Trends in research on writing as a learning activity. – *Journal of Writing Research*, 7 (3), 311–350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- Lent, ReLeah Cossett; Voigt, Marsha McCracken 2018. *Disciplinary Literacy in Action: How to Create and Sustain a School-wide Culture of Deep Reading, Writing, and Thinking*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lepajõe, Kersti; Talsi, Kärt; Tepp, Liisa 2013. Loodusteaduste õpikute keelest [‘About the language of natural science textbooks’]. – *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 58, 126–147. <https://doi.org/10.3176/esa58.06>
- Lindfors, Linnea 1999. *Sloyd Education in the Cultural Struggle: An Outline of a Sloyd Educational Theory*. Reports from the Faculty of education 4. Åbo: Åbo Akademi University.
- Martin, James R.; Rose, David 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. London–Oakville: Equinox Publishing Ltd.
- 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>
- Moje, Elizabeth Birr 2015. Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. – *Harvard Educational Review*, 85 (2), 254–278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Moore, David W.; Bean, Thomas W.; Birdyshaw, Deanna; Rycik, James A. 1999. Adolescent literacy: A position statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43 (1), 97–112. <https://www.jstor.org/stable/40017055?seq=1>
- Oja, Mare s.a. Mitmeperspektiivse ajalooõpetuse metoodiline juhend [‘A Methodological Guide to Multi-perspective History Teaching’]. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_mitmeperspektiivse_ajalooõpetuse_metoodiline_juhend.pdf (26.5.2022).
- Pedaste, Margus 2018. Loodusvaldkonna õpitulemuste e-hindamise kontseptsiooni täiendatud versioon [‘An Updated Concept Paper on the E-assessment of Natural Sciences Learning Outcomes’]. SA Innove, Tartu ülikool. https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/09/Loodusvaldkonna_e_hindamise_kontseptsioon_august_2018.pdf (3.8.2021).
- Puksand, Helin; Kerge, Krista 2012. Õpiteksti analüüs kirjaoskuse omandamise kontekstis [‘Analysis of learning texts in the context of literacy acquisition’]. – *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 58, 162–217. <https://doi.org/10.3176/esa57.09>
- Pöllänen, Sinikka 2009. Contextualizing craft: Pedagogical model for craft education. – *International Journal of Art & Design Education*, 28 (3), 249–260. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01619.x>
- Quirkos. Version 2.4.2 (2021). <https://www.quirkos.com> (1.5.2022).
- Rannikmäe, Miia; Soobard, Regina; Reiska, Priit; Holbrook, Jack 2017. Õpilaste loodusteadusliku kirjaoskuse tasemete muutus gümnaasiumiõpingute jooksul [‘The change in student scientific literacy levels during gymnasium studies’]. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5 (1), 59–98. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.1.03>
- Shanahan, Timothy; Shanahan, Cynthia 2008. Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. – *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Sipilä, Outi 2004. Tekstiilit teksteinä – käsityöt kulttuurin kuvina. – J. Enkenberg, E. Savolainen, P. Väisänen (Toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Joensuu yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 173–184.
- Smagorinsky, Peter 2015. Disciplinary literacy in English language arts. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59 (2), 141–146. <https://doi.org/10.1002/jaal.464>

- Soodla, Piret; Luptova, Olga; Puksand, Helin 2013. Suhtluspädevus [‘Communication competence’]. – Eve Kikas, Aaro Toomela (Toim.), Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus, 94–110.
- Street, Brian 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Routledge.
- Street, Brian 2003. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. – *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), 77– 91.
- Sulkunen, Sari; Saario, Johanna 2020. Monilukutaito eri oppiaineissa. – Seija Tuovila, Leila Kairaluoma, Virva Majonen (Toim.), Luku- ja kirjoitustaidon pedagogikkaa yläkouluun. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 40–49.
- Veeber, Eva; Taar, Jaana; Paas, Kristi; Lind, Ene 2017. Handicraft and Home Economics teachers’ understanding of the possibilities of ICT usage in their practice. – *Rural Environment Education Personality: report from the conference*, 400–407.
- Waller, David 2010. Language literacy and music literacy: A pedagogical asymmetry. – *Philosophy of Music Education Review*, 18 (1), 26–44. <https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.1.26>
- Wineburg, Sam; Reisman, Abby 2015. Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>

INTRODUCTION TO SCHOOL DISCOURSE: TEXTS AND LITERACY IN FOUR SUBJECTS

Merilin Aruvee

Tallinn University

This research investigated literacy instruction in four subjects: History, Physics, Music and Handicraft & Home Economics (HHE). Every school subject has inherent discourse patterns that appear in texts and language use. The concept of disciplinary literacy (DL) emphasizes language in learning, but there is little known about how Estonian core literacy is taught in school subjects in middle school.

This ethnomethodological study was conducted among 32 teachers. First, one teacher of each subject was asked to keep a diary and report on authentic texts and methods used in the classroom; the data was supplemented by individual interviews. Secondly, two group interviews were carried out with teachers of the same subject. The data was analyzed through content analysis, detecting metadiscourses to see the features of disciplinary literacy.

The results indicate that literacy is developed in the spirit of functional understanding and is asymmetrical, reading dominates over writing. However, examples of DL appeared in history as interpreting, common genres were media, historical sources, documentaries, movies; history was the most language-aware subject. DL in physics appeared in problem-solving tasks, describing procedures and phenomena, genres were procedural videos and explanations. Musical DL was about sharing experiences, analysing musical language, the common genre was evaluation. DL in HHE consisted in making meaning through handicraft and following instructions, which was also the common genre. The use of authentic texts in subjects indicate that the need and readiness for a DL approach is recognized. The starting point could be the awareness of genres and making language visible as a meaning-making resource.

Keywords: subject teachers, curriculum subjects, L1, content analysis, CLIL, ethnomethodology

Merilin Aruvee (Tallinna Ülikool) on uurinud emakeeleõpetust, peamiseks teadulikuks huviks on aineteülene kirjaoskuse õpetamine koolis ja tekstikeskne keeleõpetus.
Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia
merilin@tlu.ee