

KIRJUTAN, JÄRELIKULT SUHTLEN

Kati Käpp, Ilona Tragel

Ülevaade. Selleks et kirjutamise õpetamist koolis efektiivsemaks ja loomulikumaks muuta, tuleks seni tavapärase tulemusele orienteeritud õppe asemel rakendada protsessikesket lähenemist. See tähendab, et kirjutamist käsitletakse teadlikult mitmest erineva sisuga etapist koosneva tegevusena. Selline kirjutamisviis aitab kognitiivseid võimeid optimaalsemalt kasutada, sest kirjutaja keskendub korraga üht tüüpi tegevusele. Protsessikeskse kirjutamise lahutamatu osa on valmivale tööle etappide vahel saadav tagasiside. Erinevalt lõpus valmis tööle antavast tagasisidest võimaldab protsessi käigus antud tagasiside kirjutajal oma teksti jooksvalt muuta ja täiendada ning seeläbi kogu kirjutamisprotsessi vältel õppida. Vähem oluline pole ka see, et tagasiside – ning kooli kontekstis eriti kaasõppija tagasiside – toob kirjutamise lähemale oma algele sotsiaalsele funktsioonile.*

Võtmesõnad: protsessikeskne kirjutamine, kaasõppija tagasiside, kirjutamise õpetamine

1. Sissejuhatus

“Kirjutamine, kui seda õigesti tehakse [---], on teine sõna vestluse kohta” – need iiri-inglise kirjaniku Laurence Sterne'i 1760. aastal kirja pandud sõnad kirjeldavad kirjutamist kui sotsiaalset protsessi (Sterne 2022: 17). Ka kirjutamise tulemust – teksti – saab vaadata kui autori ja vastuvõtja vahelist suhtlust (Lotman 1991, Bazermann 2010: 1) või mõnel juhul (näiteks päeviku pidamine) kui autokommunikatsiooni ehk kirjutaja¹ suhtlust iseendaga (Lotman 1990: 21). Kirjutamise sotsiaalne olemus tuleb eriti hästi välja nüüdisegsetest žanritest nagu kiirsõnumid ja ühismeediatekstitid, mida kirjutades ja lugedes igapäevaselt omavahel suhtleme. Seda võimaldavad erinevad keskkonnad, mis on kirjutamise lähemale toonud ning kus kirjutamisel on reaalne eesmärk ja lugejaskond, kellega suhtlemine võimaldab näiteks ühiselt teadmisi koguda (Hyland 2021: 70). Seeläbi on kirjutamine tänapäeval veelgi sotsiaalsem tegevus kui 18. sajandil – tekstid sünnivad spontaansemalt ja sageli mitme autori koostöös.

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

¹ Kasutame teksti terminit *kirjutaja*, et rõhutada kirjutamise protsessikesket olemust. Eri rõhuasetuses on see sama mis autor (nt teksti uurimise kontekstis) ja saatja / adressant (kommunikatsiooniahelas). Kirjutajale on viidatud sõnaga *autor* seal, kus on fookuses valmis tekst, mitte protsess.

Teisalt ei ole kirjutamise ja kirjutatu jagamise tehniline lihtsus toonud kaasa “sisu kriitilise lugemisega seotud võimete” paranemist (Hartley jt 2022: 213), mida ilmselt kõige teravamalt tajuvad noortega töötavad õpetajad ja õppejõud. Eesti keele riigieksami tulemused, mis on ühtlasi kõrgkooli vastuvõtu aluseks, on viimastel aastatel näidanud langustrendi ning maksimumtulemusele sooritavad eksami üksikud.² Gümnaasistide (ja üliõpilaste) kirjutamistavad ja nende kitsaskohad ilmnevad ka meie läbiviidud küsitluste tulemustest,³ mis viitavad selgelt, et kirjutamise õpetamisel gümnaasiumis tuleb midagi muuta. Näiteks keskendub kirjutamise õpetamine koolis praegu paljuski ühele tekstile – kirjandile –, mille kirjutamise eesmärgi aduvad halvasti nii õpilased kui õpetajad ning mida õpilasel pärast riigieksamit rohkem elus vaja ei lähe (Käpp, ilmumas, Lepajõe 2011). Samuti paneb tehisintellekti kiire areng ümber mõtestama, kuidas, miks ja kellele kirjutame ning kelle kirjutatud tekste loeme. Ajal, mil suurtel tekstimudelitel põhinevad generaatorid on võimelised tootma esmapilgul veatuid ja loomulikke tekste, muutuvad järjest olulisemaks kirjutamise inimlikud eesmärgid, mida tekstirobot täita ei suuda – tahe ja võimekus suhelda, jagada mõtteid teistega, luua uusi teadmisi.

Sõltumata sellest, kas kirjutada romaani või ühismeediapostitust, peab kirjutaja suutma oma mõtteid lugejale arusaadavalt esitleda. Selleks tuleb esiteks tunda teksti ümbritsevat diskursust: iga tekst on seotud eelmiste tekstidega ja viitab järgmistele, seega on iga loodud tekst sild olemasolevate ja tulevaste teadmiste vahel ning kirjutaja on selles protsessis aktiivne muutuseloja (ingl *agent of change*) (Kruse 2003: 24). Teiseks peab kirjutaja tundma sihtrühma, kellele ja milleks ta kirjutab (Motta-Roth 2009: 336–337), sest kirjutaja ei ole kunagi üksik, vaid suhtleb teiste inimestega (Bazermann 2010: 2). Et ette kujutada, mida lugeja võiks tema tekstist välja lugeda, on kirjutajal abi lugeja perspektiivi mõistmisest (Cho, MacArthur 2011: 74). Nende oskuste teadvustamiseks ja arendamiseks on oluline demüstifitseerida teksti tekkimise protsess: muuta see nähtavaks, hallatavaks, arusaadavaks ja mõtestatuks.

Kirjutamisest rääkides tuleb niisiis eristada kirjutamisprotsessi ja selle tulemust – teksti (Halliday 2004: 524). Teksti kui kirjutamise lõpptulemuse uurimisest eristub kirjutamisprotsessi uurimine, kus põhirõhk on kirjutamise jagamisel etappidesse (Badger, White 2000). Siin artiklis käsitleme kirjutamise teadlikku tükeldamist, mida katab põhimõte “sisu enne vormi” – eri etappides keskendutakse erinevatele kirjutamistegevustele, mis võimaldab kirjutajal oma ressursse efektiivselt jaotada. Mõistame kirjutamist kui mõtlemisprotsessi osa, kui suhtlusprotsessi ja dialoogi lugejaga ning avame artiklis selle olemust interpersonaalsuse, intertekstuaalsuse ja žanriteadlikkuse kaudu.

Olgugi et kirjutamise uurimisel ei ole kirjutamisprotsessi ja valminud teksti vaheline eristus midagi uut, on selle teadmise rakendamine kirjutamise õpetamisel endiselt pigem haruldane: paljud kooliõpikud käsitlevad seda, milline on hea tekst, aga sellest, kuidas sellise tekstini jõuda, enamasti vaikitakse. Selle artikli autorid on protsessikeskset kirjutamist (ingl *process writing*)⁴ kasutanud sadade õppijatega

² <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika> (17.3.2024).

³ Informatsioon pärineb Eesti gümnaasiumite ja kutseõppeasutuste õpetajate ja õpilaste ning Tartu ülikooli õppejõudude ja üliõpilaste seas läbi viidud küsitluse tulemustest. Küsitluse eesmärk oli uurida eesti gümnaasistide ja üliõpilaste kirjutamistavasid, -kogemusi ja -hoiakuid. Kogutud andmeid kasutatakse muuhulgas kirjutamist toetava õppematerjali loomiseks, mis on kättesaadav aadressil <https://www.teadustekst.ut.ee/> (17.3.2024). Õpetajate ja õpilaste küsitlused kestsid 1.6.–7.11.2023 ning neile vastas 501 õpilast ja 283 õpetajat. Õppejõudude ja üliõpilaste küsitlus artikli ilmumise ajal veel käib. Konkreetsetele vastustele on artiklis viidatud vastaja koodiga.

⁴ Eesti keeles on kasutatud ka mõisteid *etapipõhine*, *etapiline* ja *etappidest lähtuv kirjutamine*. Otsetõlget *protsesskirjutamine* soovitame vältida, see ei anna mõistest selget ülevaadet.

ning on veendunud nii isiklike kogemuste põhjal kui teadusuuringutele toetudes, et protsessikeskne lähenemine loob mõtestatud võimalusi õppimiseks ja teadlikuma kirjutamisprotsessi tõttu paraneb ka tulemus – tekst. Käsitleme siinses artiklis (eelkõige) gümnaasiumis kirjutamist, mis on ettevalmistus kirjutamiseks nii ülikoolis kui töömaailmas ja elus üldse. Püüame protsessikeskset kirjutamist ja selle kasutegureid avada neile, kes on harjunud mõtlema tekstist kui valmis asjast, mitte kui protsessi tulemusest. Neile, kes on protsessikeskse kirjutamise mõtteviisiga juba tuttavad või seda isegi praktikas rakendanud, avab see artikkel teoreetilist tausta põhjalikumalt ja ajakohasemalt, kui seda kunagi varem eesti keeles on tehtud.

Seni on Eestis protsessikeskset lähenemist käsitlenud vaid mõni uurija. Anne Uusen (2006) on uurinud põhikooliõpilaste kirjutamisoskust ja Andero Anto (2022) kirjutamisülesandeid, Helen Hint ja Anni Jürine (2021) protsessikeskse kirjutamise mõju gümnaasiumiõpilaste kirjutamistavadele ja -hoiakutele ning suhtluspädevusele laiemalt, Djuddah Leijen (2016) magistrantidest kaasõppijate tagasisidet, Nele Novek (2023) bakalaureuseastme üliõpilaste tagasisidet üksteisele ning Roger Yallop (2020) doktorantide kirjutamisrühmades kirjutatud tekstide kaaskirju, mustandeid ja tagasisidekommentaare.⁵

Siinses artiklis tutvustame kõigepealt kirjutamise sotsiaalset olemust, millest lahus ei saa meie arvates kirjutamisest rääkida. Sellest lähtuvalt võtame vaatluse alla žanrid kui konkreetset suhtlusolukorrad ning selgitame akadeemiliste tekstide näitel, miks tuleb ka kirjutamise õpetamisel lähtuda teksti kommunikatiivsetest funktsioonidest, mitte formaalsetest tunnustest. Seejärel tutvustamegi protsessikeskset kirjutamist: anname ülevaate kognitiivsetest ja sotsiaalsetest põhjendustest protsessikeskse lähenemise kasutamisele ning selle eelistest kirjutajale ning eriti kirjutama õppijale. Edasi näitame, kuidas saaks protsessikeskset kirjutamist kasutada levinumate kirjutamise ja kirjutamisoskuse omandamisega seotud probleemide lahendamiseks koolis. Artikli viimases osas arutleme selle üle, kuidas mõjutab kirjutamisoskust ja selle õppimist tehisintellekti areng ning milline võiks nende muutuste taustal olla protsessikeskse kirjutamise tähtsus.

2. Kirjutamise sotsiaalne olemus

Igasugune keelekasutus väljendab suhteid ümbritsevate inimestega – interpersonaalseid suhteid (Halliday 2004: 29–30). Mõnes kontekstis on teksti interpersonaalne funktsioon ehk faatiline osadus (Malinowski [1923] 2020) olulisemgi kui teksti sisu: näiteks ühismeediapostituste eesmärk ei ole sageli uue info esitamine, vaid sotsiaalsete sidemete loomine ja säilitamine (Hartley jt 2022: 220–221). Autori ja vastuvõtja kaudu suhtlevad omavahel ka tekstid (eriti akadeemilised tekstid ja ka (muud) õppimise eesmärgil kirjutatud tekstid). Seda “suhtlust” saab käsitleda intertekstuaalsusena (Kristeva 1969: 72, Genette 1982 järgi transtekstuaalsus), mis hõlmab tekstide igasugust vastastikmõju ja eri tüüpi tekstide peegeldumist üksteises.

Nii nagu erinevad suhtlusolukorrad, erineb ka keel, mida neis kasutatakse. Seega ei ole olemas ühtset kirjutamisoskust, vaid suur hulk erinevaid “tavasid”, mis on asjakohased ja sobivad teatud aja, koha, osalejate ja eesmärkidega (Hyland 2021: 39). Teksti luues kasutab kirjutaja keelt selleks, et oma sõnum kirja panna nii,

⁵ Leijeni (2016) ja Yallopi (2020) andmestik pärines inglise keelt teise keelena kasutatavelt üliõpilastelt.

et see arusaadaval kujul lugejani jõuaks (Hyland 2021: 25) – kirjutajal on eesmärk, mille täitmiseks ta kasutab olemasolevaid kogukondlikke kokkuleppeid, et jagada lugejaga tähendusi. Asjatundlik kirjutaja on niisiis inimene, kes on omandanud vastavad teadmised selleks, et diskursusekogukonna liikmena tõhusalt suhelda (Carter 1990: 266). Asjatundlik kirjutamine on samaaegselt mõtlemis-, keele- ja mäluülesanne, milles kirjutaja suudab lisaks mõtete kavandamisele ja lausete loomisele arvestada ka potentsiaalse lugeja interpretatsiooniga tekstist (Kellogg 2008: 5, Limpo, Olive 2021: 4).

Autoril ja vastuvõtjal on suhtluses spetsiifilised diskursuserollid ja neid väljendavad tekstis vastavad keelevahendid, milles võivad avalduda ka autori suhtumine (näiteks: *on ohuline, et neile teemadele tähelepanu pöörataks*) ja suhted vastuvõtjaga (näiteks: *miks on neile teemadele tähelepanu pööramine oluline?*). Sealjuures peab autor suutma oma lugejaga suhestuda (Kristeva 1969: 222), et teada, mida temalt eeldada võib. Neid eeldusi saame keelekasutuses jälgida näiteks selles, mida autor on oma tekstis eksplitsiitselt väljendanud ja mida mitte, st mille saab jätta n-ö ridade vahele sellepärast, et teksti autor ja vastuvõtja kuuluvad samasse diskursusekogukonda ja neil on ühised teadmised. Näiteks akadeemilise teksti keelekasutuses saab autor sellega näidata oma kuulumist vastavasse kogukonda (Kruse 2003: 25). Nii kirjutaja oma eelduste ja ootustega lugeja suhtes kui ka lugeja, kes loeb teksti vastavalt sellele, mida ta kirjutaja eesmärgi kohta eeldab ja ootab, eeldavad üksteiselt mõtestamisvõimet. Tähendust loovad teksti kaudu niisiis kirjutaja ja lugeja koos (Nystrand 1989: 75).

3. Žanrid on suhtlusolukorrad

Kui tekst on suhtlus, siis teksti žanr on teatud liiki suhtlusolukord, mille osalisi ühendavad kindlad suhtluseesmärgid (Swales 1990: 58). Žanriteoreetiline uurimissuund keskendub pigem valmis tekstidele ning nende liigitamise aluseks olevatele omadustele. Eestis on seda lähenemist rakendanud näiteks Riina Reinsalu (2019) haldustekstide ja Merilin Aruvee (2023) kooliainetekstide uurimisel. Siinses kontekstis tutvustame žanrite käsitlemise võimalusi protsessikeskse lähenemise vaatest.

Kuna kiiresti muutuv maailmas muutuvad kiiresti ka käibivate tekstide eesmärgid, tuleks žanreid vaadata pigem kui protsesse, mitte kui olemasolevaid staatilisi konstrukte, millesse kirjutajatel ja lugejatel tuleb sobituda (Devitt 2009: 351). Kirjutaja jaoks on žanrite formaalsest tundmisest olulisem aru saada sellest, kes on tema teksti lugeja, kellega ta teksti kirjutades vestlusse astub. Seetõttu ei tohiks püüda žanreid kindlaksmääratud tunnuste kaudu selgeks õpetada, sest neid saab tundma õppida ainult vastavate tekstide kaudu (Freedman 1993: 236). Sealjuures on ka oluline, et žanreid tutvustataks nende loomulikes kontekstides (Devitt 2009: 344) – nt kui eesti keele õpikus on näide uudisest, mis selleks hetkeks, kui õpilane seda loeb, enam uudis ei ole, siis ei näitlikusta see tekst tegelikult uudise funktsioone.

Žanrilise jaotuse keerukust illustreerib hästi akadeemiline tekst, mis on ühelt poolt üks nõudlikumaid ja rangemalt reguleeritud žanre (Hyland 2005: 66–67, Hint jt 2022: 327–328), teisalt väga kultuuri- ja erialaspetsiifiline (vt nt Delcambre, Donahue 2012) ning raskesti piiritletav (vt nt Molinari 2022). Seetõttu valmistab

eriti ülikooliteed alustavatele õppuritele akadeemiliste tekstide mõistmine ja loomine raskusi (Kruse 2003). Kuigi gümnaasiumis kirjutatav kirjand on akadeemilise tekstiga mitme tunnuse poolest sarnane (nt sisaldavad mõlemad argumentatsiooni ja selle tõendusmaterjale, vt ka Hint jt 2022), erinevad akadeemilistes institutsioonides loodavad tekstid just teiste tekstide kasutamise kokkulepete, nt tekstisiseste viidete jms, poolest.

Seega peab noor kirjutaja ülikooli astudes tekstiloomes enda jaoks ümber mõtestama isegi siis, kui (žanriline) seos gümnaasiumiga on olemas. Sealjuures ei piisa ise akadeemilise teksti loomiseks sellest, kui kirjutaja teab, millised on tema valdkonna tekstiliigid ja nende tunnused. Et olla osa mingi eriala või valdkonna kogukonnast, peab ta neid tekste lugema ja nende paremaks mõistmiseks analüüsima teksti keelekasutuse, struktuuri ning sisu kõrval ka seda, kuidas tekstid omavahel suhtlevad (Motta-Roth 2009: 328). Teadmine, et tekstis peab kasutama allikaid, ei aita üliõpilast kirjutamisel, kui ta akadeemilisele tekstile eriomast intertekstuaalsust sisuliselt ei mõista. Seega tuleks allikate kasutamise juures selgitada, kuidas viidetega saab tekste omavahel ühendada ja diskursust luua (Kruse 2003: 26), mitte piirduda lehekülgedepikkuste juhistega sellest, kuidas allikaviidet vormistada (Komissarov jt 2024).

Üks võimalus akadeemilise teksti kui suhtlusolukorra reeglite sisuliseks käsitlemiseks võiks olla kirjutamise õpetamine protsessikeskselt, st eraldi teadvustatud ja mõtestatud etappide kaupa (nt allikatest oma väidetele tõenduse otsimine kui eraldi ülesanne/etapp, mille tulemus hiljem tekstiloomes integreeritakse). Tänu protsessi käigus saadavale tagasisidele muutub kindlaksmääratud žanrite passiivsest tundmisest olulisemaks dialoog kui kirjutamisoskuse loomulik ja elementaarne osa. Vestlus teiste kogukonna liikmetega aitab vähemkogenud kirjutajal ennast diskursuse nõuete järgi kohandada (Castelló, Iñesta 2012: 183) ning vältida vaakumis – ilma eesmärgi ja lugejata – kirjutamise efekti (Motta-Roth 2009: 328).

4. Kirjutamisprotsess

Kirjutamine, nagu iga ajas kulgev tegevus, on alati protsess. Ükski kirjatöö ei saa valmis silmapilkselt – isegi ChatGPT ei esita kasutajale koheselt valmisteksti, vaid genereerib seda tema silme all sõnahaaval. Kirjutamisviise eristab see, et valmistekstile orienteeritud kirjutamise ajal tehtavate tegevuste sisu on ühetaoline, st kogu teksti valmimise ajal korraldatakse enam-vähem samu tegevusi. Protsessikeskse kirjutamise tegevused on teadlikult diferentseeritud nii, et kirjutaja saaks keskenduda korraga ühele tegevusele, näiteks mõtete kogumisele (ilma samal ajal õigekirja peale mõtlemata).

Teaduspõhine protsessikeskne kirjutamisõpetus eristab erinevaid kirjutamis-tegevusi ehk kirjutamisprotsessi etappe: traditsiooniliselt on nendeks teksti kavandamine (ingl *prewriting*), kirjutamine (*writing*) ja viimistlus (*rewriting*)⁶ (Murray 1972), millest igaüks nõuab erinevat tüüpi kognitiivset pingutust. Hilisemad uurijad on seda jaotust veelgi täpsustanud, nt on viimistlusetapp jagatud läbivaatamiseks ja toimetamiseks ning etappide hulka on lisatud avaldamine (vt McKensie, Tomkins 1984). Samuti on rõhutatud etappide tsüklilisust (Badger, White 2000: 154), mis

⁶ Otsetõlkeid nagu *ümberkirjutamine* või *läbikirjutamine* võiks vältida, sest eesti keeles on neil pigem mehhaaniline tähendus. Tegelikuses ei ole viimistlus teksti masinlik kopeerimine, vaid kvalitatiivne täiendamine. Inglisekeelset nimetust tuleb mõista ajaloolises kontekstis: 1970. aastatel, kui Donald Murray need mõisted kasutusele võttis, tähendas viimistluse etapp tõepoolest teksti käsitsi ümberkirjutamist, kuid tänapäeval saab arvutis kirjutades muudatusi kohe teksti sees teha (vt ka Kruse, Anson 2023).

tähendab, et iga etapi juurde võib kirjutaja vastavalt vajadusele tagasi tulla, lihvides mustandites mõtteid selgemaks.

Selline kirjutamise “tükeldamine” on kasulik, sest aju töötab kõige paremini siis, kui see täidab korraga ainult ühte tüüpi ülesannet – samaaegselt mitme ülesande vahel rööpräheldes kannatavad lõpuks kõik tegevused (vt nt Ruthruff jt 2001, Garner, Dux 2023). Eriti oluline on see kirjutamise puhul, mis on teiste kognitiivsete protsesside (näiteks rääkimise) kõrval palju suuremat pingutust nõudev tegevus. Erinevalt rääkimisest, st suulise keele loomisest/produktseerimisest, mis inimestel tekib iseenesest, kirjutama alati õpetatakse/õpitakse – ka oma esimeses keeles (Kellogg 2008: 2).

Nii kavandamisel, mustandite kirjutamisel kui ka viimistlemisel kasutab kirjutaja oma töömälu (Vanderberg, Swanson 2006, Kellogg 2008: 11). Kui aga korraga kavandada, mõtteid kirja panna ja teha seda lisaks viimistletud teksti kujul, siis ületatakse töömälu mahu piir ning kirjutaja ei pääse näiteks kavandamiseks või mõttekorjeks vajalikule infole ligi. Seetõttu ongi mõistlik võtta erinevad ülesanded ette ükshaaval, et töömälu optimaalselt ära kasutada (Kellogg 1988). Nii muutub kirjutamise iga etapp ka algaja kirjutaja jaoks konkreetseks ja saavutatavaks. Kui kirjutaja on juba kogenud või suunatakse teda haridusasutuses teadlikult protsessikeskselt kirjutama, siis jääb tal kirjutades rohkem aega ja energiat sisu õppimiseks, selle analüüsimiseks ja uue teadmise loomiseks, ning vajadusel kitsamate teemadega sügavuti minekuks.

Protsessikeskse kirjutamise abil saab paremaks kõigi, ka heade kirjutajate valmistekest, sest eesmärgid on väiksemad ja paremini saavutatavad. Väikesed ampsud õpetavad kirjutajale eneseregulatsiooni ning samuti on vähem võimalusi näiteks selleks, et mõni teadmine jääb tekstis väljendamata, sest töömälu oli liiga koormatud (Kellogg jt 2013: 183). Lisaks loob etappide kaupa kirjutamine olukorra, kus kirjutaja saab kirjutamist pidevalt harjutada, mis on üks vähestest teaduslikult tõestatud heaks kirjutajaks saamise viisidest – mida rohkem ja regulaarsemalt kirjutatakse, seda parem ja efektiivsem kirjutaja ollakse (vt Kellogg 2008: 17–18).

Protsessikeskse kirjutamise üks osa on etappide vahel saadav tagasiside. See on kirjutaja võimalus suhelda lugejaga – saada temalt tagasisidet ning seda valmivas töös ka kasutada. Nii saab kirjutaja juba enne teksti avaldamist testida, kuidas lugeja teksti mõistab ning mida ta sealt välja loeb. Seega aitab tagasisidestamine teha kirjutamisprotsessist suhtlussündmuse. Lisaks tagab see, et kirjutaja ei jää protsessi käigus oma probleemidega üksi, mis aitab ka kirjutamistõkke tekkimise vastu (Boice 1993: 36–37).

Kuna tagasiside ülesanne on vähendada erinevusi praeguste teadmiste ja eesmärgi vahel (Sadler 1989: 142), on tagasiside jaoks õige aeg siis, kui seda on võimalik kohe praktikas rakendada. Kooli kontekstis tähendab see, et kui õpetaja kirjutab pika ja põhjaliku tagasiside valmistekesti juurde, ei ole õppijal enam põhjust selle teksti kallal edasi töötada, mistõttu ta on jäänud ilma võimalusest tagasisidet rakendada ja seeläbi tõhusamalt õppida. Kui aga õpetajalt saadud tagasiside on vaja kohe töösse rakendada, on õppijal põhjust see enda jaoks läbi mõelda ning sellest tulevikuks õppida.

Lisaks õpetajale võib valmiva teksti lugejaks olla teine samas staatuses õppija (Patchan, Schunn 2015: 592, Topping 1998: 250). Tänu kaasõppija tagasisidele tekib igale tekstile valmimise protsessis suurem lugejaskond kui üks õpetaja ning

rohkem võimalusi dialoogi ja diskussiooni tekkimiseks, kuna lugeja täidab ise sarnast kirjutamisülesannet. Kaasõppija tagasisidet võib korraldada eri viisidel (vt Jürine jt 2017, Ashenafi 2017), kuid oluline on see, et õppijad on üksteise jaoks sellises rollis, mida tavaliselt kannab õpetaja või juhendaja, ja annavad kirjutamise käigus kaasõppijate töödele tagasisidet nii kirjalikus kui suulises vormis.

Kaasõppija tagasisidest on nii andjale kui saajale palju kasu. Kaasõppijale tagasisidet andes õpib kirjutaja enda tööd teise pilguga vaatama (Lundstrom, Baker 2009) ning mõistab, et tema eesmärk on oma mõtte lugejale selgeks tegemine (Nilson 2003: 37). Samuti näeb kaasõppija tagasisidet andes erinevaid vaatenurki ning seeläbi avardub tema arusaamine sellest, kuidas veel teemale või ülesandele läheneda saab (Mostert, Snowball 2013: 680) ning mida hindamisel oodatakse (Mostert, Snowball 2013: 680, Nicol jt 2014: 111). Kaasõppijate tekstide aktiivne kommenteerimine ja hindamine arendab kognitiivseid oskusi, mille abil enda kirjutisi täiustada (Cho, MacArthur 2011: 78) – mida enam teise tööd kommenteeritakse, seda parem on tagasisidestaja enda töö (Lu, Law 2011: 270).

5. Õpetamisprotsess

Lisaks oma sotsiaalsele olemusele on kirjutamine kõige korrastatum mõtlemise (Murray 1969: 118) ja mõtete struktureerimise viis (Flower, Hayes 1981: 371–372). Õppimise kontekstis tähendab see, et mõtestatud kirjutamisülesanded aitavad uusi teadmisi omandada ja kinnistada ning õpituga isiklikumalt suhestuda (Boscolo, Mason 2001: 101–102). Kirjutamine ongi koolis üks peamisi õppimise ja ka õpitu kontrollimise viise, mida on vaja kõigis ainetes (nn ainekirjaoskus (Moje 2011, eesti keeles vt Aruvee 2023: 47–52)).

Kirjalikku eneseväljendust peavad väga oluliseks nii õpetajad kui õppejõud (Leijen jt 2015). Ometi ei ole gümnaasiumiõpilased ülikooli jaoks piisavalt ette valmistatud: näiteks Tartu Ülikooli õppejõud hindavad üliõpilaste kirjutamis- oskust madalamalt kui üliõpilased ise (Leijen jt 2015: 7771–7772). Täpsemalt on neil raske kavandada kirjutamisega seotud tegevusi, anda allikatest pärit infot edasi oma sõnadega, sünteesida eri allikatest pärit info üheks terviklikuks tekstiks, luua sidusat teksti ja järgida akadeemilist stiili (Tragel jt 2023).

Üks raskuste põhjusi võib olla see, et koolis on kirjutamisülesanded sageli korraldatud tulemuskeskselt. Gümnaasiumis keskenduvad õpetajad pigem õpilaste valmistekstide parandamisele, mitte kirjutamise protsessi juhendamisele (vt allmärkus 3). Kui kirjutamisülesande protsessi koolis ei mõtestata ning kui õpilased saavad lõpus vaid valmis tekstile hinde või punktid – mis on meie küsitluste põhjal kõige levinum tagasiside vorm (vt allmärkus 3) –, võivad nad arvata, et peavad õpetatut lihtsalt kriitikata taastootma ning nii taandub õppimine vaid liinitööle (Wrigley 2003: 105). Ülikoolis aga eeldavad kirjutamisülesanded enamasti rohkem kriitilist mõtlemis- ja analüüsivõimet, mis võib värsketele üliõpilasele raskusi valmistada (Kember 2001: 217, Kruse 2003).

Kuna kirjutamine on ka kultuuriline ja ühiskondlik nähtus (Connor 2008, Prior, Thorne 2014), võib kirjutamisega seotud raskuste teise põhjusena välja tuua lõhe kirjutaja kirjutamisoskuse ja selle vahel, millisenä ühiskonnas – ja seeläbi ka koolis – kirjutamist (ja selle õpetamist) nähakse. Eesti gümnaasiumides ja

ülikoolides kasutatavate kirjalike tööde juhendite uurimisel selgus, et juhendites keskendutakse peaaesjalikult vormilistele nõuetele ning pööratakse minimaalselt tähelepanu kirjutamisprotsessi sisulistele aspektidele (Komissarov jt 2024). See võib õpilasele jätta mulje, et kirjutamine on iseenesestmõistetav oskus, mida polegi vaja eraldi õppida. Ka perfektsionism, hirm läbikukkumise ees ning varasemad negatiivsed kogemused võivad põhjustada kirjutamistegevuste edasilükkamist (prokrastineerimist) ja viimase piirini venitamist ning isegi kirjutamistõket (Boice 1993: 25–26). Selle vastu aitab protsessi rõhutada kirjutamise õpetamisel, mis muudab kirjutamise hoomatavamaks – kui tekstiloomest rääkides pööratakse tähelepanu ainult valmistekstile, siis vaikitakse tegelikkuses maha kõik need raskused, millega kirjutaja protsessis silmitsi seisab.

Kolmas kirjutamise korraldamise kitsaskoht on seotud žanriteadlikkuse ja valdkondlike kirjutamistavade tundmisega. Üks aine- ja valdkonnaüleseid üldpädevusi, mida kõik ainetunnid ning ka tunni- ja koolivälised tegevused õpetajate omavahelises koostöös peavad arendama, on suhtluspädevus – sh kirjutamine, st suutlikkus koostada eri liiki tekste, kasutades korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili (GRÕK 2023, Hint jt 2020). Selleks et kasutada kirjutamist aineteülese suhtlus- ja väljendusviisina, on lisaks keeleteadmistele vaja teadlikkust kirjutamisprotsessist ja konkreetse valdkonna kirjutamistavadest (Prosser, Webb 1994: 126). See tähendab, et õpilane peab mingi eesmärgiga teksti loomiseks olema tuttav selle tekstitüübiga (nt luulekogu arvustuse kirjutamiseks ei piisa luulekogu lugemisest, vaid tuleb olla tuttav ka arvustuse kui žanriga). Niisiis võiks kirjutamisprotsess alata sama tüüpi, samas stiilis ja/või sama eriala tekstide lugemisest ja nende mõtestamisest. See valmistaks õppijat paremini ette, sest ta ei pea korraga tegelema endale tundmatute tunnustega teksti kirjutamise ja niikuinii kognitiivselt nõudliku kirjutamisprotsessiga. Seeläbi esilduks enam ka kirjutamine kui õppimise, uue teadmise loomise ja suhtlemise tööriist ning mõtlemis- ja arutlusvahend, mis võimaldab teadmiste ümberkujundamist (Boscolo, Mason 2001: 102).

Neljas probleem kirjutamise õpetamisega on seotud kirjutamise sotsiaalse aspektiga – koolis kirjutatavad tekstid on sageli eemaldatud loomulikust suhtluskeskonnast. Nagu üks küsitlusele vastanud õpilane täheldas: “kulutad energiat millegi kirjutamisele, mille õpetaja korra lihtsalt üle vaatab ja siis pole sellel loomingul enam mitte mingit mõtet” (ID1185, vt allmärkus 3). Tegelikkuses peaks kirjutama enamasti selleks, et keegi kirjutatut loeks, ja just see, et kirjutatul on vastuvõtja, st lugeja, kellele kirjutatakse, teebki kirjutamisest suhtluse. Seetõttu tuleks kirjutamist õpetada loomuliku ja igapäevase suhtlusena. Seda fookust saab luua tagasiside: kui igas etapis kaasata tagasiside, saab kirjutamisprotsessist vestlus, mis on inimese jaoks loomulik suhtlemise, ideede vahetamise ja uue info hankimise viis.

6. Kirjutamisoskus tekstirobotite ajastul

Kirjutamisoskuse ning selle õpetamise mõtestamine on viimase aasta jooksul muutunud olulisemaks kui kunagi varem. Praegu koolis kirjutamisoskust omandavad õpilased õpivad ja elavad ajal, mil arusaadavate ja enam-vähem korrektsete tekstide kirjutamisega saavad hakkama tekstirobotid. Eestis keskhariidust omandavate õpilaste küsitluse (vt allmärkus 3) põhjal kasutab üle poole (280 õpilast, 56%)

õpilastest enda sõnul mõnda tekstirobotit kooliülesannete tegemisel, peamiselt tekstide kirjutamiseks ideede kogumisel ja info otsimiseks, aga ka ülesande mõistmiseks, teksti viimistlemiseks ja tõlkimiseks (Tragel, Miilman 2023). Võib arvata, et ajapikku see osakaal ainult kasvab. Ebaõnnestunud õpetamise ja ühiskonna valede sõnumite korral on võimalik, et tekstirobotite ajal üles kasvanud noortel ei pruugi oma mõtete kirja panemise oskus välja areneda.

Teksti võime kanda tähendust saab realiseeruda ainult suhtluses lugejaga (Lotman 1991: 288). See tähendab, et roboti genereeritud tekstid väljendavad küll inimesest lugeja jaoks mingit mõtet, kuid see mõte saab inimlikuks mõtteks ikkagi alles siis, kui inimene selle sealt välja loeb. Ka selleks et saada tekstirobotilt asjakohast teksti, on vaja oskust talle oma mõtet keeleliselt väljendada, mida on samuti igal juhul vaja õpetada. Eriti tähtsaks on tekstirobotite saabumise valguses saanud küsimuste esitamise oskus, mida praeguses riiklikus õppekavas on käsitletud vaid kuulamisoskuse osana (GRÕK 2023). Küsimuste esitamine erineb oluliselt haridussüsteemis tavapärasest faktides ja vastustes mõtlemisest, mis tähendab etteantud taustainfo, kuupäevade, faktide ja järelduste kogumist, mitte ise seisukoha võtmist ja teemale sobiva perspektiivi pakkumist (Reinicke 2018: 148, vrd *knowledge telling* ehk teadmiste näitamine ja *knowledge transferring* ehk teadmiste kujundamine (Bereiter, Scardamalia 1987)). Samas on ennatlik eeldada, et õpetajad oskaksid õpilasi õpetada mõtestatud küsimusi küsima, sest on leitud, et ka õpetajad ise esitavad õpilastele vaid ühel juhul viiest küsimusi, mis eeldavad kognitiivselt komplekssemat vastust (Malleus jt 2023).

Õpetajaskonnas on tekstirobotite levik tekitanud hirme, mis peegeldavad hästi kirjutamisõpetuse paradoksaalset sisu(tust): kui õpetaja kardab, et tekstirobot teeb õpilase eest ära kõik koolis kirjutada antavad tekstid, ja õpetaja peab kindlaks tegema, kas teksti on loonud robot või õpilane, siis võib probleem olla hoopis selles, et kirjutamisülesanded on mõtestamata ega võimalda õpilasel õppida oma mõtteid väljendama. Näiteks keskendutakse praegu koolis kirjutamise õpetamisel ennekõike kirjandile, millel puudub seos reaalse tekstitüüpidega ning mille suhtluseesmärk on kitsalt hindamiskeskne (vt ka Käpp, ilmumas, Lepajõe 2011: 122).

Kirjandi asemel tuleks keskenduda tekstidele, millega inimene tahab teistele inimestele, maailmale, ühiskonnale midagi öelda, mingit uut teadmist luua. Õpetada kirjutama nii, et see, mida öeldakse, oleks mõtestatud, tähenduslik ja unikaalne. Meie küsitluse tulemused näitasid samuti, et üks peamisi põhjusi, miks õpilastele koolis kirjutada ei meeldi, on huvitavate ja kõnetavate kirjutamisülesannete puudus (vt Käpp, ilmumas). Ühe õpilase sõnul ei meeldi talle koolitekstide kirjutamise juures “ranged nõudmised teksti koostamisel, “šablooni” järgi kirjutamine, nagu robotid” (ID877, vt allmärkus 3). Siit ilmnebki koolis kirjutamise paradoks: ühelt poolt muretsetakse, et õpilased ei kasutaks koolitekstide kirjutamisel tekstiroboteid, kuid teisalt koheldakse neid endid robotitena. Et õpilased suudaksid ja tahaksid kirjutamist inimliku eneseväljendusvahendina kasutada ja mitte tekstiroboti kombel õpetaja antud “prompti” peale nõuetele vastavaid tekste toota, tasuks õpetades sagedamini mõelda selliste olukordade kujundamisele, kus õpilasel oleks võimalus väljendada oma mõtteid teemadel, mille kohta ta ka tegelikult tahab midagi öelda (Käpp, ilmumas). Neid aitavad luua motiveerivad ja asjakohased kirjutamisülesanded ning etappide kaupa toimuv kirjutamisprotsess, mis võimaldab koolitundides loodavaid tekste uut moodi mõtestada ning kirjutamise kasu õppeprotsessis suurendada.

7. Kokkuvõte

Artiklis avasime kirjutamise sotsiaalse olemuse eri tahke, toetudes nii rahvusvahelisele erialakirjandusele kui ka Eesti õpilaste, õpetajate, üliõpilaste ja õppejõudude seas läbi viidud küsitlustele. Mõistame kirjutamist kui suhtlemist ja žanreid kui suhtlusolukordi. Sellest lähtuvalt näitasime, kuidas protsessikeskne lähenemine koos kaasõppija tagasisidega aitaks kirjutamise õpetamist koolis muuta kognitiivselt efektiivseks ja sotsiaalselt loomulikuks. Väidame, et järjest võimekamate tekstirobotite tulekuga on kirjutamise sotsiaalne funktsioon muutunud varasemast veelgi olulisemaks ning just selle – seni ainult inimesele omase – suhtluseesmärgi kaudu tuleks kirjutamist koolis ka õpetada.

Ükski inimene ei sünni kirjutamisoskusega. Kirjutama õpitakse enamasti haridusasutuses ning ühiskonnas eeldatakse, et just koolist saavad inimesed kirjutamisoskuse kaasa. Nagu kõiki oskusi, nii on ka kirjutamist vaja harjutada. Kooli kontekstis on sealjuures oluline roll motiveerivatel ja huviäratavatel kirjutamisülesannetel, kirjutamisprotsessi teadlikul planeerimisel ja mõtestamisel ning (kaasõppija) tagasisidel, mis toob koolitööde kirjutamise lähemale loomulikule suhtlusele. Vaid kirjutamise suhtluseesmärki mõistvad inimesed suudavad luua mõtestatud ja sisukaid tekste, mis viivad olulise sõnumi lugejale selgelt kohale.

Viidatud kirjandus

- Anto, Andero 2022. Kirjutamisülesanded 5.-6. klassi eesti keele õpetuses. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/83325>
- Aruvee, Merilin 2023. Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitused. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid, 75. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Ashenafi, Michael Mogessie 2017. Peer-assessment in higher education twenty-first century practices, challenges and the way forward. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (2), 226–251. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1100711>
- Badger, Richard; White, Goodith 2000. A process genre approach to teaching writing. – *ELT Journal*, 54 (2), 153–160. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bazerman, Charles 2010. *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (Eds.) 1987. *The Psychology of Written Composition*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Boice, Robert 1993. Writing blocks and tacit knowledge. – *The Journal of Higher Education*, 64 (1), 19–54. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778407>
- Boscolo, Pietro; Mason, Lucia 2001. Writing to learn, writing to transfer. – Päivi Tynjälä, Lucia Mason, Kirsti Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool*. Studies in Writing, 7. Dordrecht: Springer, 83–104. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_6
- Carter, Michael 1990. The idea of expertise: An exploration of cognitive and social dimensions of writing. – *College Composition and Communication*, 41 (3), 265–286. <https://doi.org/10.2307/357655>
- Castelló, Montserrat; Iñesta, Anna 2012. Texts as artifacts-in-activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. – Montserrat Castelló, Christiane Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in*

- Academic Societies. *Studies in Writing*, 24. Amsterdam: Brill, 179–200. https://doi.org/10.1163/9781780523873_011
- Cho, Kwangsu; MacArthur, Charles 2011. Learning by reviewing. – *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 73–84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>
- Connor, Ulla 2008. Mapping multidimensional aspects of research: Reaching to intercultural rhetoric. – Ulla Connor, Ed Nagelhout, William V. Rozycki (Eds.), *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric. Pragmatics & Beyond New Series*, 169. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 299–315. <https://doi.org/10.1075/pbns.169.19con>
- Delcambre, Isabelle; Donahue, Christiane 2012. Academic Writing Activity: Student Writing in Transition. – Montserrat Castelló, Christiane Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing*, 24. Amsterdam: Brill, 129–149. https://doi.org/10.1163/9781780523873_009
- Devitt, Amy 2009. Teaching critical genre awareness. – Charles Bazerman, Adair Bonini, Débora Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse, Parlor Press, 341–354. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324>
- Flower, Linda; Hayes, John R. 1981. A cognitive process theory of writing. – *College Composition and Communication*, 32 (4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freedman, Aviva 1993. Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. – *Research in the Teaching of English*, 27 (3), 222–251.
- Garner, Kelly G.; Dux, Paul E. 2023. Knowledge generalization and the costs of multi-tasking. – *Nature Review Neuroscience*, 24, 98–112. <https://doi.org/10.1038/s41583-022-00653-x>
- Genette, Gérard 1982. *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- GRÕK = Gümnaasium riiklik õppekava. – Riigi Teataja I, 08.03.2023. <https://www.riigi-teataja.ee/akt/108032023006?leiaKehtiv#para4>
- Halliday, Michael A. K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Hodder Arnold.
- Hartley, John; Ibrus, Indrek; Ojamaa, Maarja 2022. *Digitalsest semiosfäärist: Kultuur, meedia ja teadus antropotseenis. Bibliotheca mediorum et communicationis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Hint, Helen; Jürine, Anni 2021. Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumi-õpilaste kirjaliku tekstiloome oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. – *Eesti Haridusteaduste ajakiri*, 9 (1), 243–273. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.10>
- Hint, Helen; Jürine, Anni; Tragel, Ilona 2020. Suhtluspädevus. – Margus Pedaste (Koost.), *Üldpädevused gümnaasiumis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 133–158.
- Hint, Helen; Leijen, Djuddah A. J.; Jürine, Anni 2022. Eestikeelse akadeemilise teksti tunnustest. – *Keel ja Kirjandus*, 4, 327–353. <https://doi.org/10.54013/kk772a3>
- Hyland, Ken 2005. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London–New York: Continuum.
- Hyland, Ken 2021. *Teaching and Researching Writing*. 4th ed. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003198451>
- Jürine, Anni; Leijen, Djuddah A. J.; Tragel, Ilona 2017. Tagasiside kirjutamisprotsessis. – *Oma Keel*, 1, 17–24.
- Kellogg, Ronald T. 1988. Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. – *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14 (2), 355–365. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.2.355>
- Kellogg, Ronald T. 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. – *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kellogg, Ronald T.; Whiteford, Alison P.; Turner, Casey E.; Cahill, Michael; Mertens, Andrew 2013. Working memory in written composition: An evaluation of the 1996

- model. – *Journal of Writing Research*, 5 (2), 159–190. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.1>
- Kember, David 2001. Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. – *Studies in Higher Education*, 26 (2), 205–221. <https://doi.org/10.1080/03075070120052116>
- Komissarov, Liisa-Maria; Lemendik, Helena; Miilman, Eleriin; Novek, Nele; Peterson, Betti Marie; Roos, Reena; Tammepõld, Marri-Mariska; Teiva, Nele Karolin; Trigel, Ilona 2024. Akadeemilise teksti kirjutamise juhend: TNR, 12, 1.5 ja valmis? – *Eesti Raken-
duslingvistika Ühingu aastaraamat*, 20, 63–82.
- Kristeva, Julia 1969. *Séméiōtiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Kruse, Otto 2003. Getting started: Academic writing in the first year of a university educa-
tion. – Lennart Björk, Gerd Bräuer, Lotte Rienecker, Peter Stray Jörgensen (Eds.),
Teaching Academic Writing in European Higher Education. *Studies in Writing*, 12.
Dordrecht: Springer, 19–28. https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_2
- Kruse, Otto; Anson, Chris M. 2023. Writing and thinking: What changes with digital technolo-
gies? – Otto Kruse, Christian Rapp, Chris M. Anson, Kalliopi Benetos, Elena Cotos,
Ann Devitt, Antonette Shibani (Eds.), *Digital Writing Technologies in Higher Educa-
tion*. Dordrecht: Springer, 465–484. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_29
- Käpp, Kati (ilmumas). Mida, miks ja kuidas kirjutab Eesti gümnaasiumiõpilane. – *Emakeele
Seltsi aastaraamat* 69 (2023).
- Leijen, Djuddah Arthur Joost 2016. *Advancing Writing Research: An Investigation of the
Effects of Web-based Peer Review on Second Language Writing*. *Dissertationes lin-
guisticae Universitatis Tartuensis*, 28. Tartu: University of Tartu Press.
- Leijen, Djuddah A. J.; Jürine, Anni; Trigel, Ilona 2015. University teachers and students’
perspectives on academic writing: A case from a university in Estonia. – *EDULEARN15
Proceedings*, 7768–7776.
- Lepajõe, Kersti 2011. Kirjand kui tekstiliik: riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja
diskursiivsed omadused. *Dissertationes philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis*,
31. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Limpo, Teresa; Olive, Thierry 2021. Why should we be looking at the relationship between
executive functions and writing? – Teresa Limpo, Thierry Olive (Eds.), *Executive Func-
tions and Writing*. Oxford: Oxford University Press, 3–14. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198863564.003.0001>
- Lotman, Yuri M. 1990. *Universe of the Mind*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lotman, Juri 1991. *Kultuurisemiootika*. Tallinn: Olion.
- Lu, Jingyan; Law, Nancy 2011. Online peer assessment: Effects of cognitive and affective
feedback. – *Instructional Science*, 40, 2, 257–275.
- Lundstrom, Kristi; Baker, Wendy 2009. To give is better than to receive: The benefits of peer
review to the reviewer’s own writing. – *Journal of Second Language Writing*, 18 (1),
47–62. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Malinowski, Bronislaw 2020 [1923]. *Maagia, teadus ja religioon ning teisi esseid*. Olavi Tep-
pan (Tlk.). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Malleus, Elina; Arro, Grete; Jesmin, Triinu; Kaal, Esta; Kangur, Mihkel; Olesk, Arko; Puusepp,
Liisa; Terasmaa, Jaanus; Väljataga, Terje 2023. Asking meaningful questions in digital
outdoor learning tool: A way to support conceptual change. – *Environmental Educa-
tion Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213415>
- McKensie, Lee; Tomkins, Gail E. 1984. Evaluating students’ writing: A process approach. –
Journal of Teaching Writing, 3 (2), 201–212.
- Moje, Elizabeth Birr 2011. 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>

- Molinari, Julia 2022. *What Makes Writing Academic: Rethinking Theory for Practice*. London–New York–Dublin: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350243958>
- Mostert, Markus; Snowball, Jen D. 2013. Where angels fear to tread: Online peer-assessment in a large first-year class. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (6), 674–686. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.683770>
- Motta-Roth, Désirée 2009. The role of context in academic text production and writing pedagogy. – Charles Bazerman, Adair Bonini, Débora Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse, Parlor Press, 341–354. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324>
- Murray, Donald 1969. Finding your own voice: Teaching composition in an age of dissent. – *College Composition and Communication*, 20 (2), 118–123. <https://doi.org/10.2307/354178>
- Murray, Donald 1972. Teach writing as a process not product. – *The Leaflet*, 71 (3), 11–14.
- Nicol, David; Thomson, Avril; Breslin, Caroline 2014. Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Nilson, Linda B. 2003. Improving student peer feedback. – *College Teaching*, 51 (1), 34–38. <https://doi.org/10.1080/87567550309596408>
- Novek, Nele 2023. Isikukasutuse ja sisu mõju kaasüliõpilase tagasisidekommentaari rakendamisele. *Bakalaureusetöö*. Tartu Ülikool. <https://hdl.handle.net/10062/90663>
- Nystrand, Martin 1989. A social-interactive model of writing. – *Written Communication*, 6 (1), 66–85. <https://doi.org/10.1177/0741088389006001005>
- Patchan, Melissa M.; Schunn, Christian D. 2015. Understanding the benefits of providing peer feedback: How students respond to peers' texts of varying quality. – *Instructional Science*, 43 (5), 591–614. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9353-x>
- Prior, Paul; Thorne, Steven L. 2014. Research paradigms: Product, process, and social activity. – Eva-Maria Jakobs, Daniel Perrin (Eds.), *Handbook of Writing and Text Production*. The Mouton de Gruyter Handbooks of Applied Linguistics Series, 10. Berlin: Mouton de Gruyter, 31–54. <https://doi.org/10.1515/9783110220674.31>
- Prosser, Michael; Webb, Carolyn 1994. Relating the process of undergraduate essay writing to the finished product. – *Studies in Higher Education*, 19 (2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/03075079412331381987>
- Reinicke, Katja 2018. *Fürchte dich nicht – schreibe!* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838550268>
- Reinsalu, Riina 2019. Juhendavad haldustekstid žanriteoreetilises raamistikus. *Dissertationes philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis*, 44. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ruthruff, Eric; Pashler, Harold E.; Klaassen, Alwin 2001. Processing bottlenecks in dual-task performance: Structural limitation or strategic postponement? – *Psychonomic Bulletin & Review*, 8 (1), 73–80. <https://doi.org/10.3758/bf03196141>
- Sadler, D. Royce 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. – *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sterne, Laurence 2022. *Tristram Shandy elu ja arvamus*. Kersti Unt (Tlk.). Tallinn: Varrak.
- Swales, John 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Topping, Keith 1998. Peer assessment between students in colleges and universities. – *Review of Educational Research*, 68 (3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Tragel, Ilona; Käpp, Kati; Tammepõld, Marri-Mariska; Miilman, Eleriin; Teiva, Nele Karolin 2023. Kirjalikud tööd Tartu Ülikoolis 2009 ja 2023: Mis on muutunud ja miks? – 20. rakenduslingvistika kevadkonverents. Tallinn, 27.4.2023.
- Tragel, Ilona; Miilman, Eleriin 2023. Milleks õpilased tekstirobotit kasutavad? Küsitluse tulemused. – Eesti keele õpetajate sügisikonverents. Tartu, 3.11.2023.

- Uusen, Anne 2006. Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus. Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 19. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Vanderberg, Robert; Swanson, H. Lee 2006. Which components of working memory are important in the writing process? – *Reading and Writing*, 20 (7), 721–752. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9046-6>
- Wrigley, Terry 2003. Is 'school effectiveness' anti-democratic? – *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 89–112. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-4-00228>
- Yallop, Roger Michael Alan 2020. The Affect and Effect of Asynchronous Written Artefacts (Cover Letters, Drafts, and Feedback Letters) within L2 English Doctorate Writing Groups. *Dissertationes linguisticae Universitatis Tartuensis*, 40. Tartu: University of Tartu Press.

I WRITE, THEREFORE I COMMUNICATE

Kati Käpp, Ilona Tragel

University of Tartu

Writing always involves communication: between the reader and the writer, as well as between texts. Teaching writing should, therefore, help the students to understand and utilise this communicative function. One means of implementing this philosophy in education is shifting away from result-oriented teaching to process-oriented teaching. This involves dividing writing into different activities (most commonly prewriting, writing and reviewing) as well as giving and receiving peer feedback between those stages. In the article, we introduce the benefits of the process-oriented view on teaching writing and discuss its relevance to the Estonian educational system.

Keywords: process writing, peer review, teaching writing

Kati Käpp (Tartu Ülikool) tunneb huvi selle vastu, kuidas inimene õpib, ning uurib seetõttu kirjutamist kui üht teadmiste omandamise viisi. Peamise tähelepanu all on kirjutamine gümnaasiumis, kus ta on kümnendi jagu olnud eesti keele õpetaja.
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
kati.kapp@ut.ee

Ilona Tragel (Tartu Ülikool) uurib tähendusi, lühemaid ja pikemaid tekste kui suhtlusakte ning koostab kirjutamist toetavaid materjale nii üldhariduskoolide õpilastele kui ka üliõpilastele.
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
ilona.tragel@ut.ee