

Kaisa-Liina Näär

võõrkeeleõpetaja magister,
inglise keele õpetaja



Teise keele õppijad, motivatsioon ja loovkirjutamine

Inglise keele õpetajana olen märganud, et õpilased (vanuses 12–16) ei ole motiveeritud kirjutama, eriti kui tegemist on näiteks töövihiku ülesandega, kus õpilane peab täitma lünga sinna sobiva sõnavarian-diga, ning tihti paluvad nad luba teha kirjalikke ülesandeid suuliselt. Samas ei taha õpilased täita ka selliseid ülesandeid, kus peavad ise kirjutama lühikesi tekste (näiteks kirjuta 8 lauset oma pere kohta). Selline suhtumine pärsib paraku kirjutamisalase pädevuse arenemist teises keeles, praegusel juhul inglise keeles. Artiklis annan põgusa ülevaate oma magistritööst¹, mis käsitleb just neid teemasid.

Minu magistritöö eesmärk oli uurida, kas õpilastele loovkirjutamise võimaluse andmine parandab nende suhtumist kirjutamisse. Loovkirjutamine on mõiste, mida saab mitmeti tõlgendada. Selles artiklis on loovkirjutamist käsitletud kui kirjutamisstiili, mille puhul autoril ei ole kindlat etteantud struktuuri (nagu näiteks töövihiku ülesandes või kirja kirjutades) ning tal on võimalus ennast väljendada endale kõige sobival viisil. Loovkirjutamisel on palju kasutegureid ning kirjutamine laiemalt on keeleõppe seisukohalt oluline alaoskus. Magistritöös püstitasin kolm hüpoteesi: 1) õpilased kirjutavad meelsamini, kui neil on selleks huvi

¹ Näär, Kaisa-Liina 2021. The Effects of Writing Interventions on Students' Attitude Toward Writing Among the 7th and 9th Form Pupils of Tartu Kivilinna School. Magistritöö. Tartu Ülikool.

pakkuv teema; 2) teema ise, millel õpilased kirjutavad, mõjutab õpilaste suhtumist ja 3) õpilaste keeletase mõjutab nende suhtumist.

Miks ei taha õpilased kirjutada?

Laias laastus jagunevad põhjused, miks õpilased ei taha kirjutada, kolme alarühma: õpilastest endist, õpetajast ja ühiskonnast lähtuvad probleemid.

Kõige rohkem mainivad eri uurijad õpilastest endist lähtuvaid probleeme. Nende hulgas on näiteks õpilaste jaoks emotsionaalselt liiga keerulised teemad, mille kohta ei pruugi õpilased tahta kirjutada, kui neil on teemaga seotud isiklik trauma (Arshavskaya 2015). Samuti tuuakse murekohtadena välja huvi puudumist või õpilaste soovimatust pingutada (Ismail jt 2012), aga ka ideede ja mõtetevahelise sidususe puudust ning probleeme grammatika või süntaksiga (Fareed jt 2016). Samuti mainitakse eraldi õpilaste enesekindluse puudumist või ärevust kirjutamisel (Setyowati, Sukmawan 2016).

Ühe huvitava õpilastest lähtuva probleemina mainitakse liiga vähest või, vastupidi, liiga suurt õpetajapoolset sekkumist kirjutamisprotsessi, mida sõltuvalt õpilasest tajutakse nii kasuliku kui ka kahjuliku aspektina. Tegu on õpilastest lähtuva probleemiga, kuna õpetajapoolse sekkumise tajumine liigsena või mitte sõltub õpilasest ja vähemalt osaliselt tema keeletasemest. Madalama keeletasemega õppijad tuginesid uuringute kohaselt rohkem õpetaja tagasisidele, kõrgema tasemega õppijad aga tegid seda kõvasti vähem.

Palju vähem mainivad eri uurijad õpetajast lähtuvaid probleeme. Siiski nimetatakse nendena näiteks ebahuvitavaid kirjutamiskursusi ja kirjutamisalaste ressursside puudust (Ismail jt 2012). Samuti on oluline murekoht õpilaste suutmatust kirjutada akadeemilist teksti (näiteks kirjandit) keeles, mida nad on õppinud kasutama peamiselt igapäevastes suhtlusolukordades toimetulekuks (Leki 1970). Veel on tähtis mainida ka õpetajapoolse tagasiside rõhuasetust grammatikale või õpetajapoolset kaudse, ümbernurgäitleva tagasiside andmist (Hyland, Hyland 2006), kuna sisulise tagasisideta ei saa õpilase kirjutamine paraneda.

Ühiskonnast lähtuvate probleemidena nimetatakse näiteks koolisüsteemi suunatust eksamitele (Wright jt 2020; Fareed jt 2016); kirjutamise mitteväärtustamist laiemas ühiskonnas (Fareed jt 2016) ja ajapuudust tunnis kirjutamise harjutamiseks (Ismail jt 2012). Wright jt (2020) leidsid,

et Ameerika Ühendriikides, kus nende süsteemi järgi seitsmenda klassi õpilasi hinnati aasta lõpus kirjutamise pinnalt, oli seitsmenda klassi õpilaste motivatsioon kirjutada kõvasti väiksem, kui see oli kuuendas või kaheksandas klassis. Ka Fareed jt (2016) toovad välja, et eksamisüsteem ei soodusta loovkirjutamist. See tuleb välja ka Eestis, kus põhikooli lõpus harjutatakse nii eesti kui ka inglise keeles struktureeritud kirjandi või kirja kirjutamist, kuid ei tegelda loovkirjutamisega.

Kui õpilasel esineb kirjutamisega üks või mitu eelnimetatud probleemidest, kannatavad nii tema motivatsioon kui ka suhtumine ja tekib nõiarang, mille tulemusena õpilane ei taha kirjutamisega alustadagi.

Kuidas parandada õpilaste suhtumist kirjutamisse?

Kuna motivatsioon ja suhtumine on omavahel tihedalt seotud, ei saa tõsta üht ilma teist tõstmata. Kui õpilased suhtuvad kirjutamisse positiivselt, on nad rohkem motiveeritud kirjutama ja see motiveeritus parandab nende suhtumist veelgi. Laias laastus saame rääkida kahest motivatsioonitüübist: sisemine ja väline. Väline motivatsioon tähendab, et inimene teeb midagi ootuses midagi vastu saada. Väline motivaator võib olla raha, hinne, kiitus või midagi sarnast. Sisemine motivatsioon tuleb inimesest endast ja see tähendab, et inimene teeb midagi puhtalt enda tahtest. Seega võib öelda, et sisemine motivatsioon (tahe kirjutada) ja positiivne suhtumine kirjutamisse endasse toovad enamjaolt kaasa kirjutamisoskuse paranemise.

Üks võimalus kirjutamismotivatsiooni tõsta on kirjutamist mitte hinnata, kuid see töötaks tõenäoliselt vaid mõnede õpilaste puhul. Kuna enamik teismeeas õpilasi on motiveeritud hinnetest või vähemalt heade hinnetega kaasnevatest vanematega kokku lepitud hüvedest, motiveerivad hinded siiski paljusid õpilasi ja hinde mittedaamine võib kaasa tuua hoopis motivatsiooni languse.

Ilma motivatsioonita on õpilasel keeruline kirjutamisega algust teha. Kui tal puudub idee ja tahe idee peale tulla, kannatab muu hulgas ka tema suhtumine nii endasse kui ka ülesandesse. Üks hea võimalus vältimaks sellist olukorda, kus kirjutamise alustamiseks puudub mõte, on võtta appi vabakirjutamise meetod. Peter Elbow kirjeldab vabakirjutamise protsessi oma raamatus „Writing Without Teachers“ (1973)².

² Kirjutamine ilma õpetajateta.

Selleks, et vabakirjutada, tuleb võtta endale aega, näiteks 10 või 15 minutit, ja panna selle aja jooksul kirja kõik tekkivad mõtted. Eesmärk on mitte lõpetada kirjutamist enne, kui aeg otsa saab, ükskõik mis autorile pähe turgatab. Seega tuleb kirja panna ka mõtted nagu „Ma ei viitsi“ või „Kõht on tühi“. Seejärel soovitab Elbow valminud teksti läbi lugeda, vajaduse korral markeriga olulisemad mõtted ära värvida, võtta veel 10–15 minutit ja panna sama meetodiga kirja kõik mõtted, mis tekkisid eelnenud teksti lugedes. Sama protsessi mitu korda korrates tulevad tekstist välja autori peamised mõtted ja seisukohad, mida on teksti toimetades juba lihtne loogilisse järjestusse seada. Selline toimimisviis võtab autorilt ära ärevuse, et ta ei saa midagi kirja või et tal ei ole teema kohta midagi öelda. Meetod aitab vältida ühte ideesse kinni jäämist, üksteisele vastukäivate ideede esitamist või suutmatust üldse alustada.

Siinkohal oleks paslik mainida töö edasilükkamist ja selle üllatavat seost aju neuroloogiaga, kuna see aitab veidi selgitada, mis protsessid võivad toimuda õpilase peas, kes kirjutada ei taha ja kellel võiks loovkirjutamisest abi olla. Bane (2010) selgitab, et aju jaotatakse tüüpiliselt kolmeks peasüsteemiks: ajutüveks, limbiliseks süsteemiks ja ajukooreks. Kui ajutüvi vastutab kehafunktsioonide eest, siis limbiline süsteem vastutab emotsioonide ja võitle-või-põgene-reaktsiooni toimimise eest ning ajukoor vastutab n-ö kõrgema mõtlemise eest. See on oluline, kuna limbiline süsteem ja ajukoor ei saa toimida samaaegselt ning ajukoor ei saa aru, kui mingi otsus on tehtud limbilise süsteemi baasil. Lihtsalt öeldes ei saa me stressiolukorras loogiliselt mõelda ja meie loogiline aju ei saa alati aru, kas hetkel on stressiolukord või mitte. Klassiruumis võib see tähendada, et õpilastel tekib kirjutamise või muu ülesande suhtes võitle-või-põgene-reaktsioon, mis võib kõrvaltvaatajale näida näiteks laiskusena või motivatsioonipuudusena või oskamatusena kirjutada. Võitle-reaktsioon võib tähendada, et õpilane keeldub tööd tegemast, keeldub tagasisidet kuulda võtmast või vihastab ülesande ja/või õpetaja peale; põgene-reaktsioon võib tähendada, et õpilane ei suuda paigal istuda või tegeleb kõige muu kui kirjutamisega ja kolmas variant, tardumine, võib tähendada, et õpilane pole lihtsalt suuteline sõnu paberile panema ja kogeb n-ö kirjutamisblokki. Bane soovitab sellistel puhkudel ajukoore aktiveerimiseks 5–10 minutit sügavalt hingata või mediteerida, mängida rahustavat muusikat või teha aeroobilisi harjutusi. Samuti soovitab ta luua

kirjutamise ajaks rituaal, näiteks süüa sidrunikomme, mida aju hakkab seostama kirjutamisega, rahustades limbilise süsteemi oma tuttavusega maha.

Kas õpilastele kirjutamisvõimaluse andmine parandab nende suhtumist kirjutamisse?

Magistritöös uurisin kahe 7. klassi ja kahe 9. klassi inglise keele rühma õpilasi. Kuigi neljas rühmas oli kokku 64 õpilast, vastasid nendest uuringus osalemise kriteeriumile lõpuks 32. Kriteeriumile vastamiseks pidid nad olema läbinud kõik järgnevalt kirjeldatava protsessi osad. Protsessi alguses palusin ma kõigil täita eelnevalt valideeritud kirjutamisuskumuste ja suhtumise küsimustiku, mille sain otse selle koostanud ning valideerinud uurijatelt. Terve küsimustik ja sellega kaasakäiv juhend on magistritööle lisatud. Küsimustiku põhjal analüüsisin suhtumist kirjutamisse ja kirjutamismotivatsiooni. Seejärel tegid õpilased nelja nädala jooksul kord nädalas loovkirjutamisülesande, mis koosnes video vaatamisest ja sellega seoses tekkinud ideede kirjapanemisest. Esimesele 7. klassi rühmale (grupp 1) näidati videoid sotsiaalselt laetud teemadel. Teisele 7. klassi rühmale (grupp 2) näidati sotsiaalselt neutraalseid videoid. Mõlemad rühmad olid sarnaste keeletasemetega. Sotsiaalselt neutraalsete videote hulgas oli näiteks koer oksaga ja lõik animafilmist „Ratatouille“, sotsiaalselt laetud teemadega videod puudutasid näiteks LGBT+ ja puuete teemasid. Gruppidele 3 ja 4 (mõlemad 9. klassid, aga erinevate keeletasemetega) näidati samu videoid, mis valiti juhuslikult 7. klasside videote hulgast. Uurimisprotsessi lõpus korraldasin sama küsimustiku põhjal järeltesti. Seejärel analüüsisin eeltesti ja järeltesti tulemustest saadud keskmisi, standardhälbeid ja efektiivsuskoores³.

Nagu artikli alguses mainitud, oli uuringul kolm hüpoteesi. Esimene nendest oli, et õpilased kirjutavad meelsamini, kui teema on nende jaoks huvitav. Efektiivsuskoorist selgus, et nelja nädala jooksul olid nii motivatsioonis kui ka suhtumises toimunud minimaalsed tõusud (suurim 0,15) ja langused (suurim -0,2). Selline tulemus võib muu hulgas tähendada, et neli nädalat oli õpilaste suhtumise muutmiseks liiga lühike aeg või et minu kui õpetaja jaoks huvipakkuvate videotena välja valitud näited ei

³ Kontekstiks: efektiivsuskoor 0,2 loetakse väikeseks, 0,5 keskmiseks ja alates 0,8-st suureks.

olnud huvitavad õpilastele. Samuti võib olla, et mõnele õpilasele ei olnud spetsiifiline ülesandetüüp motiveeriv või nad oleks tahtnud saada oma kirjutamisele tagasisidet.

Teine hüpotees oli, et kirjutamisülesande teema avaldab mõju õpilaste kirjutamismotivatsioonile. Eeldus oli, et sotsiaalselt laetud teemad pakuvad õpilastele rohkem võimalust oma arvamust avaldada ja on seeläbi nende jaoks motiveerivamad kui videod, mis on lõbusad, kuid mille kohta on keerulisem arvamust või argumenti moodustada. Huvitav oli näha, et sotsiaalselt neutraalsed teemad avaldasid positiivsemat mõju õpilaste suhtumisele kui sotsiaalselt laetud teemad, millel mõju puudus. Võib olla, et tulemus oleks teistsugune, kui igale laetud teemaga videole oleks enne kirjutamist või isegi enne vaatamist eelnenud arutelu. Seda seetõttu, et vähemalt ühe video puhul kirjutas mitu õpilast, et nad ei saanud selle mõttest aru, mis viitab asjaolule, et nii noored õpilased ei pruukinud osata väljendada või neil puudus kõnealustel sotsiaalsetel teemadel oma arvamus.

Kolmas hüpotees oli, et keeletase mõjutab õpilaste kirjutamise suhtumist. Eeldus oli, et kõrgema keeletasemega õpilased võiksid olla kirjutamisest rohkem huvitatud. Seda hüpoteesi katsetati 9. klasside peal, kuna mõlemad rühmad nägid samu videoid, aga grupid olid erinevate keeletasemetega. Selgus, et madalama keeletasemega rühma suhtumine muutus positiivsemaks, aga motivatsioon langes. Kõrgema keeletasemega õpilaste suhtumine kirjutamisse muutus aga negatiivsemaks, kuid motivatsioon tõsis. Üks võimalik seletus sellise tulemusele on, et madalama keeletasemega õpilased alahindasid algul enda võimeid ja protsessi käigus said aru, et nad tegelikult saavad hakkama (tõstes nende suhtumist), kuid saamata tagasisidet võis neil motivatsioon langeda. Kõrgema keeletasemega rühm võis sellise ülesande suhtes olla algul skeptilisem ja nad võisid tahta teha midagi keerulisemat (langetades suhtumist), aga neile võis hakata selline väga vabas vormis ülesanne meeldima, tõstes lõpuks nende motivatsiooni. Võimalikke põhjendusi on kindlasti veel, kuid täpseid põhjuseid ei saa me ilma konkreetseid õpilasi intervjuerimata ilmselt kunagi teada.

Huvitav oli avastus, et kui esialgse madala suhtumisega õpilaste suhtumine paranes, siis esialgse kõrge suhtumisega õpilaste suhtumine enamikus rühmades langes. See võib muu hulgas näidata, et kirjutamise

suhtes positiivselt meelestatud õpilaste jaoks võisid ülesanded olla igavad või et nad oleks tahtnud ülesande eest tagasisidet või isegi hinnet. Samas õpilased, kes ehk alguses kahtlesid oma kirjutamisoskuses, said ülesandest kindlust juurde ja nende suhtumine paranes.

Kuna tegin uuringu läbi väikese hulga õpilaste peal, ei saa selle pealt teha üldistusi kõikide Eesti õpilaste kohta, kuid seda uuringut võib kasutada laiemapõhjalise analüüsi baasina. Samuti kutsun siinse uuringuga üles alustama laiemat ühiskondlikku arutelu koolisüsteemis muutuste tegemise vajalikkusest.

Kokkuvõtteks

Õpilastel võib olla väga erinevaid probleeme kirjutamisega ning neil ei pruugi alati olla ühte selget põhjust. Tihti loetakse kõige enam esinevateks probleemideks näiteks motivatsiooni või piisava keeletaseme puudust, kuid esineda võib ka õppijast mitteolenevaid probleeme, mis kirjutamist pärsivad. Inimesed ja nende suhtumised kirjutamisse on erinevad ning meetod, mis toimib suhtumise parandamiseks ühe inimese jaoks, ei pruugi toimida teisele. Kindel on aga see, et suhtumist kirjutamisse on võimalik aja jooksul ja harjutades muuta. Magistritööst selgus, et ka sarnase keeletaseme ja vanusega õpilaste seas ei saanud kindlalt väita, et kirjutamisharjumuse tekitamiseks piisab loovkirjutamise sisseviimisest, millega õpilased nelja nädala jooksul tegelesid. Küll aga pakub leitu baasmaterjali, mille alusel teha uuringut pikema aja jooksul ja suuremas mahus.

Viidatud kirjandus

- Arshavskaya, Ekaterina 2015. Creative Writing Assignments in a Second Language Course: A Way to Engage Less Motivated Students. – *InSight: A Journal of Scholarly Teaching* 10, 68–78.
- Bane, Rosanne 2010. The Writer's Brain: What Neurology Tells Us about Teaching Creative Writing. – *Creative Writing: Teaching Theory & Practice* 2(1), 41–50.
- Elbow, Peter 1973. *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Fareed, Muhammad, Almas Ashraf, Muhammad Bilal 2016. ESL Learners' Writing Skills: Problems, Factors and Suggestions. – *Journal of Education and Social Sciences* 4(2), 81–92.
- Hyland, Ken, Fiona Hyland 2006. Feedback on second language students' writing. – *Language Teaching* 39(2), 83–101.

- Ismail, Noriah, Supyan Hussin, Saadiyah Darus 2012. ESL students' attitude, learning problems, and needs for online writing. – GEMA Online® Journal of Language Studies 12(4), 1089–1107.
- Leki, Ilona 1992. Understanding ESL writers: A guide for teachers. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Setyowati, Lestari, Sony Sukmawan 2016. EFL Indonesian Students' Attitude toward Writing in English. – Arab World English Journal (AWEJ) 7(4), 365–378.
- Wright, Katherine Landau, Tracey S. Hodges, Sherry Dismuke, Peter Boedeker 2020. Writing Motivation and Middle School: An Examination of Changes in Students' Motivation for Writing. – Literacy Research and Instruction 59(2), 146–168.

OK