

TALLINNA ÜLIKOOL  
Kasvatusteaduste Instituut  
Algõpetuse osakond

Marii-Helen Kebbinau

3. KLASSI KEELEKÜMBLUSE ÕPIKU ANALÜÜS

Magistritöö

Juhendaja: PhD Airi Kukk

Konsultant: MA Maie Soll

Tallinn 2013

Instituut: Kasvatusteaduste Instituut	Osakond: Algõpetuse osakond	
Töö pealkiri: 3. klassi keelekümbeluse õpiku analüüs		
Teadusvaldkond: kasvatusteadus, hariduspoliitika, õppekava teooria, ainedidaktika,		
Töö liik: Magistritöö kasvatusteadustest	Kuu ja aasta: Mai 2013	Lehekülgede arv: 67
<p>Referaat</p> <p>Esimeses kooliastmes toetavad õppekava eesmärkidest lähtuvad, sobiva tekstivalikuga, põhjendatud illustratsioonide ja kujundusega ning õppimist aktiveerivate küsimustega täiendatud õpikud nii õpilast õppimises kui ka õpetajat õppeprotsessi juhtimisel.</p> <p>Käesoleva magistritöö probleem tuleneb keelekümbelusklassides kasutatava õppevara käibelolemise ajast 10 aastat ja teise kodukeelega õpilaste hulga kasvust üldhariduskoolides, kus vajadus teises keeles õpet toetavate õpikute järele on lähiajal kasvamas.</p> <p>Antud magistritöö eesmärgiks on analüüsida keelekümbelusprogrammis kasutatava 3.klassi õpiku „Tere, maailm!“ (2003) vastavust Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) esitatud üldpädevuste: väärtus-, sotsiaal, suhtlemis- ja õpipädevusele ning analüüsida missugusel määral toetavad õpiku illustratsioon, tekst ja küsimused õpetajat üldpädevuste saavutamisel. Uuringus on vaatluse aluseks võetud RÕK-i (2010) ja CARAP-projekti ühisosa üldpädevuste tasandil.</p> <p>Käesolev magistritöö on arendusuuring ning uurimismeetodiks dokumendivaatlus, kus ainese sisu analüüsimiseks kasutatakse kontentanalüüsi. Meetodi abil saab teksti ja konteksti kohta teha usaldusväärseid ning uurijast sõltumatuid järeldusi. Kogutud andmete põhjal saab esitada valitud üldpädevuste esinevuse kirjelduse nii mahu, kui ka esinemisviiside osas. Magistritöös selgub analüüsi tulemusel õpikuis esinevate üldpädevusi toetavate illustratsioonide, küsimuste ja tekstide osakaal. Üldpädevuste põhjal tehtud uuring väärtustab nii üldpädevuste rolli õpisisu loomisel, õppetöö korraldamisel, kui ka aitab süvitsi mõista valitud väärtus-, sotsiaal-, õpi- ja suhtluspädevuse sisu.</p> <p>Teoorias tuginetakse seadusega reglementeeritud õigusaktidele; Põhikooli riiklik õppekava (2010), Eesti Vabariigi haridusseadus (1992), Euroopa keeleõppe raamdokument (2007), Keelekümbelusprogrammi Õppevara Kriteeriumid (2002) ning CARAP-projektile ja teistele materjalidele.</p> <p>Tuginedes töös käsitletud dokumentidele ja uurimistulemustele võib öelda, et uuritud õpikus on esindatud kõigi valitud vaatluspektide näited nii sõnas, pildis kui ka tekstis. Üldpädevuste esinevus jaguneb alateemade vahel ebaühtlaselt ning esiletõstmist väärib õppekava ootustele vastav tekstide valik, mille mõistmist toetavad illustratsioonid. Magistritöös vaadeldud 4 üldpädevuse osas võib arenduskohaks lugeda küsimuste kaudu väärtus-, sotsiaal-, õpi- ja suhtluspädevuste arendamise toetamist. Õpikus on kaalukalt enim tähelepanu pööratud väärtuspädevuse arendamise toetamisele tekstide kaudu ning seda toetavad samas mahus illustratsioonid ja küsimused kokku. Ligi poole vähem on tähelepanu all suhtluspädevuse toetamine, mille arendamine toimub keelekümbelusmetoodikat rakendavas õpisisu olukorras.</p>		
Võtmesõnad: õpik, õppevara, üldpädevused, keelekümbelus,		
Keywords: textbook, study materials, general competences, language immersion		
Säilitamise koht: TLÜ Kasvatusteaduste Instituudi raamatutoas.		
Töö autor: Marii-Helen Kebbin	allkiri:	
Kaitsmisele lubatud		
Juhendaja: PhD Airi Kukk	allkiri:	

Institute: <b>Institute of Educational Sciences</b>	Department: Department of Primary Education	
Title Analysis of Language Immersion Textbook for Form 3		
Science field: Primary Education		
Classification: Master's thesis in educational sciences	Month and year: May 2013	Number of pages: 67
<p><b>Abstract</b></p> <p>At the first school stage textbooks that are based on the aims of the National Curriculum, have an appropriate choice of text, justified illustrations and design, and are enriched with learning-activating questions support both the pupil in his/her learning and the teacher in managing of the study process.</p> <p>The research problem of the present Master's thesis roots in the 10-year period of use of study materials for language immersion forms and in the increase of the number of children with their home language other than Estonian in general education schools which in the nearest future means the growing need for textbooks that support learning in a second language.</p> <p>The aim of the given Master's thesis is to analyse whether the textbook "Tere, maailm!" [Hello, World!] (2003) used in the language immersion programme for Form 3 complies with the general competences stated in the National Curriculum for Basic School (2010): value-laden, social, communicative, and learning competences. The thesis also aims at analysing to which extent the illustrations, text and questions of the textbook support the teacher in development of general competences. The research uses the general part of the National Curriculum (2010) and CARAP-project at the level of general competences as the basis for the analysis.</p> <p>The present Master's thesis is a developmental research where the research method is documentary and the content analysis is used for analysing the subject content. The method allows to make reliable and researcher-independent conclusions about the text and the context. On the basis of the collected data it is possible to provide the description of the representation of selected general competences both in terms of volume and ways of representation. In the Master's thesis the result of the analysis reveals the proportion of presented-in-the-textbook illustrations, questions and texts which support general competences. The research conducted on the basis of general competences both values the role of general competences in creation of the content and helps to deeply understand the content of selected value-laden, social, communicative, and learning competences.</p> <p>The theoretical part of the thesis is based on the following legal acts: the National Curriculum</p>		

for Basic School (2010), Republic of Estonia Law on Education (1992), European Framework of Reference for Languages (2007), Study Materials Criteria of the Language Immersion Programme (2002) as well as CARAP-project and other materials.

On the basis of the documents analysed in the thesis and the results of the research, it can be stated that in the analysed textbook examples all of selected objects of the study are presented in the form of the word, picture, and text. The representation of general competences is sometimes divided among subtopics unevenly; the choice of texts corresponding to expectations of the curriculum accompanied by illustrations which help to understand the texts deserves to be brought to the fore. Supporting development of value-laden, social, communicative, and learning competences through questions can be considered the room for development among the 4 general competences which are analysed in the Master's thesis. In the textbook considerably much attention is paid to supporting of development of value-laden competences through texts which are supported by the equal amount of illustrations and questions together. Less by half attention is paid to supporting the communicative competence which is developed within the learning situation created on the basis of principles of the language immersion methodology.

Keywords: textbook, study materials, general competences, language immersion

Storage: Library of educational sciences at Tallinn University

Author:

Marii-Helen Kebbinau

Signature:

Allowed to defend Supervisor:

Airi Kukk

Signature:

# SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	7
1. KEELEKÜMBLUSPROGRAMMI ÕPPEVARA KOOSTAMINE LÄHTUVALT RAAMDOKUMENTIDEST JA LAK-ÕPPE PÕHIMÕTETEST.....	11
1.1. Põhikooli riiklik õppekava - raamdokument õppevarale.....	11
1.2. Lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe .....	15
1.2.1. Keelekümblusprogrammi roll .....	17
1.3. CARAP-projekt riiklikku õppekava üldpädevuste kontekstis .....	18
1.4. Õppevarale esitatavad nõuded .....	19
2. METOODIKA .....	21
2.1. Meetodi tutvustus .....	21
2.2. Analüüsi alus.....	23
2.3. Analüüsi kirjeldus .....	25
3. KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED .....	28
3.1. Väärtuspädevuse esinemine õpikus põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti võrdluses.....	28
3.2. Väärtuspädevuse esindatus õpikus esinemise viiside võrdluses .....	32
3.3. Sotsiaalpädevuse esinemine õpikus põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti võrdluses.....	33
3.4. Sotsiaalpädevuse esindatus õpikus esinemise viiside võrdluses.....	39
3.5. Õpipädevuse esinemine õpikus põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti võrdluses.....	41
3.6. Õpipädevuse esindatus õpikus esinemisviiside võrdluses.....	47
3.7. Suhtluspädevuse esinemine õpikus põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti võrdluses.....	48
3.8. Suhtluspädevuse esindatus õpikus esinemisviiside võrdluses .....	56
3.9. Üldpädevuste esinemine õpikus.....	58

3.10. Ümbritseva keskkonna, sotsiaalse vaatenurga ja keeleteo visuaalne kujutamine õpikus.....	59
ARUTELU .....	62
ALLIKAD.....	70
LISAD.....	73

## SISSEJUHATUS

Tänapäeva avatud maailmas on ootused haridusele üha enam seotud oskustega toime tulla mitmekeelses ja -kultuurilises ühiskonnas. Ühe või kahe keele valdamine pole enam piisav, et jätkata õpinguid soovitud erialal või professionaalselt areneda valitud valdkonnas. Toimetulek haridusteel, tööl ja elus laiemas tähenduses tugineb oskusel oma tegevusi eesmärgistada, kriitiliselt hinnata ning sellest õppida. Teadmispõhise õppe kõrval on seni vähem teadvustatud õppima õppimise olulisust ja seda, et aine ja keele omandamine on tõhus, kui selles on pingutus ja eduelamus tasakaalus (Ehala, 2013). Õppimise toetamine vajab seetõttu üha enam tähelepanu. Vajadus edukalt toime tulla nii kodu- kui ka välismaal eeldab, peale mitmes keeles suhtlemisoskuse, ka sotsiaalseid pädevusi, mis omakorda põhinevad hoiakutel ja väärtustel. Oskus käituda, suhelda, end väljendada, vahendada teadmisi või teha koostööd – on olulised pädevused ning väljakutseks tänasele koolile. Eesti tulevikuperspektiiv on seotud toimetulekuga meie mitmekultuurilises maailmas, Eesti ühine kapital on erinevast rahvusest inimesed (Ingerman, 2011). Seega eeldab mitmekultuuriline ühiskond mitmete keelte oskust. Nimetatud pädevused on tähelepanukeskmesse tõstetud ka Põhikooli riiklikus õppekavas (2010), et pakkuda õpilastele vajalikke oskusi toimetulekuks mitmekeelses ja -kultuurilises maailmas.

Eesti haridussüsteem on viimastel aastakümnetel kujunenud mitmekultuuriliseks ning muutused süsteemis on möödapääsmatud, sest Eesti põhikoolides õppis Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel 2008./09. õppeaastal 116254 õpilast, kellest 90690 (veidi üle 78%) on Eesti õppekeelega koolide õpilased. Samuti õppis eesti õppekeelega koolis nimetatud õppeaastal 5989 õpilast (ligi 7%, kelle kodune keel pole eesti keel). Meie koolides on koos eestlastega esindatud 37 erinevat rahvust. Kõige rohkem on eesti keelest erineva emakeelega laste seas vene kodukeelega lapsi, keda on muukeelsete laste koguarvust 96%, arvukuselt järgmised on 39% ukraina, 29% inglise ja 21% soome kodukeelega lapsed. Esindatud on ka fääri, heebrea, jaapani, korea, tadžiki, usbeki, prantsuse ja paljusid teisi keeli rääkivad lapsed. (Käosaar, 2009)

Selleks, et pakkuda Eestis võrdseid õppimisvõimalusi vene kodukeelega lastele, avati aastal 2000 neli varase keelekümblusprogrammi klassi. Keelekümblusprogrammis on loodud võimalused keele omandamiseks turvalises ja loomulikus õppekeskkonnas. Keelekümblusprogrammi eesmärk on tagada, et õpilased jõuavad ea- ja võimetekohaselt

edasi kõigis õppeainetes, saavad eesti keelest aru ning räägivad, loevad ja kirjutavad eesti keeles, suudavad jätkata õpinguid nii eesti kui ka vene keeles, valdavad vene keelt eakohasel tasemel, säilitavad oma rahvusliku identiteedi ning suhtuvad lugupidamisega teistesse kultuuridesse

Õppe-eesmärkide saavutamiseks loodi Kanada Rahvusvahelise Arengu Agentuuri (CIDA) toel õppevara, mille eesmärgiks seati nii õpetaja toetamine õppimise juhtimisel kui ka kodukeelest erineva õppekeelega õpilase vajadustega arvestamine. Lisaks nimetatule otsitakse järjest enam võimalusi lõimitud aine- ja keeleõppe mitmekesistamiseks, mille üheks näiteks on CARAP-projekt – üks paljudest Grazi Euroopa nüüdiskeelte keskuse projektidest, mis sisaldab rohkelt keeleõppe rikastamise näiteid ning laiendab samas ka keeleõppe tähendust.

Venekeelsete vanemate soov anda oma lastele võimalus riigikeele oskusega toime tulla ja integreeruda Eesti ühiskonnas, on üha kasvamas. Valikuvõimalus alustada eesti keele õpinguid juba koolitee algul keelekümblusprogrammis leiab üha enam soovijaid. Seda tõendab keelekümblusprogrammi laienemine 13 aasta jooksul neljalt varase keelekümblusprogrammiga (VKK) koolilt 20 koolini (Keelekümblusprogramm, 2013).

Teise võimalusena on venekeelsete perede hulgas tõusnud huvi eestikeelses põhikoolis omandatava hariduse vastu. Üha enam koguneb eestikeelsetesse klassidesse vene või mõne muu kodukeelega lapsi.

Keelekümblusprogrammi käivitamisel pöörati muuhulgas suurt tähelepanu õpet toetavate materjalide loomisele. Keelekümblusprogrammi käivitajate ülesandeks sai luua esimese kooliastme õppevara, mis toetaks nii õpilast kui ka õpetajat seatud eesmärkide saavutamisel ning mis oleks vastav õppekavas esitatud üldpädevustele, ainekavas püstitatud eesmärkidele, arvestaks samas kümblusõpilaste keeletaset ja õppetööks antud ajaressurssi.

Sellest lähtuvalt osutusid vajalikuks need õpikud, milles koostamisel on silmas peetud muukeelse lapse vajadusi ning õppimisvõimalusi, teiste sõnadega:

- kus on uute sõnade ja mõistete näitlikustamiseks rohkelt pilte, skeeme, jooniseid, illustratsioone, st emotsionaalsust;
- kus võimaldatakse õppekeskkonna mudeldamist, mis õpikutes kajastub tegeliku õppekeskkonna peegeldusena (näiteks nähtavad sõnasedelid, rühmas töötamine jm);



- kus lapsekesksus toetab isiksuse arengut ning väärtushinnangute kujunemist. (Kebbinau, 2005, 8);
- lisaks aine- ja keelte oskustele on oluline mõista ja väärtustada eesti, vene ja kolmanda õpitava keelega seotud kultuure (Kebbinau, Aja., 2011, 9).

Seoses suureneva nõudlusega mitmekultuurilist õpet toetavate klasside, seega ka õppevara järele nii kumblus- kui ka tavakoolides, uurib käesolev magistritöö küsimust, kas õpikud, mis on loodud aastal 2003 keelekumblusprogrammi esimese kooliastme lõpuklassi õpilasele, vastavad aastal 2010 kinnitatud riikliku õppekava üldosas esitatud ootustele.

Nii keelekumblusprogrammi põhimõtted kui ka õpikuile algselt seatud eesmärgid on käesolevas magistritöös uuritavate üldpädevustega seotud ning nende analüüs annab võimaluse kaudselt hinnata ka aastal 2003 aluseks võetud põhimõtete ja väärtuste paikapidavust täna kehtiva Põhikooli riikliku õppekava (2010) üldosas sõnastatud väärtustega.

Magistritöö kirjutamisel on seatud eesmärgiks analüüsida keelekumblusprogrammis kasutatavate 3.klassi õpikute „Tere, maailm!“ (2003) vastavust põhikooli riiklikus õppekavas esitatud üldpädevustele – väärtus-, sotsiaal-, suhtlemis- ja õpipädevusele.

Eesmärgist lähtuvalt on püstitatud järgmised ülesanded:

- töötada läbi teemakohane teaduslik kirjandus;
- analüüsida kasutusel olevaid keelekumblusprogrammi 3. klassi õpikute „Tere, maailm!“ esimese ja teise osa vastavust põhikooli riiklikus õppekavas esitatud neljale üldpädevusele;
- analüüsida, missugusel määral toetavad õpiku illustratsioonid, tekstid ja küsimused õpetajat õpilaste üldpädevuste arendamisel ning õppekavas ettenähtud taseme saavutamiseks;
- analüüsida riikliku õppekava ja CARAP-projekti ühisosa üldpädevuste tasandil.

Magistritöö teema on aktuaalne, kuna õppekomplektid on kasutusel olnud ligi kümme aastat ning nende koostamisel lähtuti Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikust õppekavast (1996), selle põhjal loodud teemakesksest lõimitud töökavast ning keelekumblusprogrammi õppevarale esitatud kriteeriumitest (Keelekumblusprogramm, 2002). Lisaks õppekavale on selle aja jooksul muutunud ühiskond, väärtushinnangud ja õpilaste huvid ning ootused haridusele.

Lisaks on mitmekultuuriliste klasside osakaal suurenenas nii vene- kui ka eestikeelsetes põhikoolides, ning vajadus õpet toetavate õpikute järele lähiajal ilmnes. (Ojakivi, 2012)

Magistritöö koosneb sissejuhatusest, teoreetilisest osast ja analüüsist ning sisaldab allikate loendit ja lisasid. Käesolev magistritöö on arendusuurimus, mille raames kasutatakse uurimismeetoditena dokumendi vaatlust: vaadeldakse Põhikooli riikliku õppekava üldosa nelja üldpädevust, CARAP-projekti ideoloogiat õppevara koostamisel ning 3. klassi õpikut „Tere, maailm!“ esimest ja teist osa.

Magistritöö teooriaosa käsitleb Eesti haridussüsteemi hetkeseisu ja hariduse rikastamise võimalusi, sealhulgas antakse ülevaade lõimitud aine- ja keeleõppes (LAK-õppes), Eesti keelekümblusprogrammist, CARAP-projektist ning kasutusel olevast keelekümblusprogrammi õppevarast ja selle koostamise põhimõtetest.

## **1. KEELEKÜMBLUSPROGRAMMI ÕPPEVARA KOOSTAMINE LÄHTUVALT RAAMDOKUMENTIDEST JA LAK-ÕPPE PÕHIMÕTETEST**

Käesolev peatükk tutvustab Eesti Vabariigi Põhikooli riiklikku õppekava (2010) ja teisi haridussüsteemi alusdokumente, mis on olnud uuritava õppevara loomise lähtekohaks ning mille taustal analüüsitakse õppevara vastavust õppekava nõuetes ettenähtud I kooliastme lõpuks saavutatavatele üldpädevustele aastal 2013. Samuti antakse lühiülevaade keelekümblusprogrammile omase lõimitud aine- ja keeleõppe üldpõhimõtetest, mida vaadeldakse käesolevas magistritöös kui üldpädevuste arendamist soodustavat õpikeskkonda. Lisaks sellele antakse peatükis lühiülevaade arendusuuringus vaatluse alla võetud põhikooli riikliku õppekava üldpädevustest keelekümblusprogrammi põhimõtete taustal.

### **1.1. Põhikooli riiklik õppekava - raamdokument õppevarale**

Eesti ühinemine Euroopa Liiduga, üleilmastumine, tihenunud majanduskoostöö, rahvusvahelised suhted, kultuurivahetus ja õppimisvõimaluste avardumine esitavad Eesti ühiskonnale ning eriti haridussüsteemile keeleõppe ja võõrkeelte oskuse osas järjest suuremaid nõudmisi (Haridus- ja Teadusministeerium, Võõrkeelte õpe Eestis). Seetõttu on peetud vajalikuks Eesti Põhikooli riikliku õppekava üldpädevuste sisu avamiseks anda lühike ülevaade üldpädevuste kajastatusest Euroopa Liidu dokumentides.

Eesti haridussüsteemi aluseks on Eesti Vabariigi haridusseadus, mis võeti vastu 23.märtsil 1992 ning millega kinnitati Eesti haridussüsteemi üldpõhimõtted. Seaduses loetleti järgmised haridussüsteemi üldeesmärgid: luua soodsad tingimused isiksuse, perekonna, eesti rahvuse, samuti rahvusvähemuste ja Eesti ühiskonna majandus-, poliitilise ning kultuurielu ja loodushoiu arenguks maailma majanduse ja kultuuri kontekstis; kujundada seadusi austavaid ja järgivaid inimesi ning luua kõigile inimestele eeldused pidevõppeks. (OECD Mitteliikmesriikide Koostöö Keskus, 2001)

Eesti Vabariigi haridusseaduses (1992) on sõnastatud üldhariduse standard, milles üldharidus on teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ning käitumisnormide süsteem. See võimaldab inimesel kujuneda pidevalt arenevaks isiksuseks, kes on suuteline elama väärikalt, austama iseennast, oma perekonda, kaasinimesi ja loodust, valima ning omandama talle sobivat elukutset, tegutsema loovalt ning kandma kodanikuvastutust (Eesti Vabariigi haridusseadus,

1992). Nimetatud eesmärgid on sõnastatud põhikooli riikliku õppekava üldosas, samuti esitatakse õpetuse eesmärgid, õpetatavate teadmiste ja oskuste sisu, õpetusviisid, õpetamisele ja õppimisele kulutatav aeg ning õppijalt nõutav tegevus ja tegevuse hindamise alused. (Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

Eesti Vabariigi hariduskorralduses ja Põhikooli riiklikus õppekavas esitatud üldpädevused on sisuliselt seotud OECD välja antud dokumentidega, milles on lahti kirjutatud valik võtmekompetentse (OECD, 2005), ning Euroopa Keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine (Haridus- ja Teadusministeerium, 2007), mis on mõjutanud kehtiva Põhikooli riikliku õppekava (2010) sisu.

Aastal 1997 hakati OECD liikmesriikides korraldama rahvusvahelist õpilaste hindamise testi (nn PISA test), mille eesmärk oli jälgida, mil määral ja missuguseid teadmisi ja oskusi on õpilased koolis omandanud selleks, et olla edukad ühiskondlikus elus. Siinkohal peeti oluliseks oskust analüüsida põhjus–tagajärg seoseid ning tulemuslikku suhtlemisoskust, mis tähendab seda, et suudetakse lahendada probleeme erinevates teemavaldkondades. Tähtsal kohal on valmistumine elukestvaks õppeks, mille eeltingimusteks nimetatakse õpipädevust, oskust kujundada õpimotivatsiooni, uskumusi ning oskust valida õpistrateegiaid. PISA hinnanguil on küll olulised õpilaste teadmised sellistes ainevaldkondades nagu lugemine, matemaatika ja loodusteadused, kuid kõige tähtsam on siiski mõista, et õpilaste edu elus sõltub eelkõige oskustest ehk juba ka nimetatud pädevustest. Pädevust nimetatakse selles dokumendis palju enamaks kui lihtsalt teadmiste või oskuste kogumiks, nimelt on see võime täita keerulisi ülesandeid, koostades ja mobiliseerides psühhosotsiaalseid ressursse (sh oskusi ja hoiakuid) konkreetsetes kontekstis. Iga inimene peab omama laia pädevust selleks, et võtta vastu keerulisi väljakutseid tänapäeva maailmas, et saada teavet ja arusaamist ühistest väärtustest. Üldpädevuste omandamiseks on OECD hinnangul eelkõige vajalik soodne ja aktiivne õppekeskkond. (OECD, 2005)

Euroopa keeleõppe raamdokument on Euroopa Nõukogu dokumendi "*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*" (Council of Europe, 2001) tõlge, mis püüab kõikehõlmavalt kirjeldada keeleõppe valdkonda. Täna on sellest kujunenud alusdokument nüüdiskeelte ainekavakujunduse ja õpivara loomise, õppimise, õpetamise ning keeleoskuse hindamise jaoks Euroopas ja mujalgi. Raamdokumendi käsitluse järgi on täiskasvanu ettekujutus maailmast ja sellest, kuidas maailm toimib tihedalt

seotud tema emakeelse sõnavara ja grammatikaga. Dokumendis tõdetakse, et maailmatunnetus ja keel arenevad käsikäes ning maailmapildi põhijooned arenevad välja juba varases lapsepõlves, kuid pilt ise täieneb koos hariduse ja kogemuste kasvuga noorukieas ning tegelikult ka kogu ülejäänud elu, s.o täiskasvanuna. Suhtlus sõltub sellest, kuidas ühe osaleja elu jooksul omandatud maailma pilt ja keelemudelid teis(t)e omadega ühilduvad. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2007, 3)

Eelpool mainitud dokumentidega on kooskõlas riikliku õppekava uuendamise lähteseisukohad, milles on sõnastatud riikliku õppekava peamiseks ülesandeks haridussüsteemi kujundamine ja selle eesmärkide täpsustamine (ehk kogu ühiskonna arengu suunamine); juhiste andmine õppeasutustele, õpetajatele, õppevara loojatele, jt osalistele hindamise aluste määratlemine eri tasanditel. Õppekava võib pidada õppimise ja õpetamise plaaniks, mis sisaldab õppe eesmärke, õpikogemusi, õppeviise ja -meetodeid õpikogemuste organiseerimiseks, samuti hindamise põhimõtteid (Tartu Ülikool, 2003). Riiklikus õppekavas avalduvad riiklikult tunnustatud haridusideoloogia ja sellest tulenev ideoloogiline eesmärgiseade, mistõttu selles sätestatu ja soovitatu on aluseks õppetöö korraldusele õppeasutustes.

Euroopa Parlamendis vastutab haridus-, kultuuri-, noorsoo- ja spordiküsimuste ning meediapoliitika kultuuriliste ja hariduspoliitiliste aspektide eest kultuuri- ja hariduskomisjon.

Komisjoni vastutusalasse kuuluvad Euroopa Liidu kultuuriaspektid ning eelkõige kultuurialaste teadmiste ja kultuuri leviku parandamine, kultuurilise ja lingvistilise mitmekesisuse kaitsmine ning edendamine, samuti kultuuripärandi säilitamine ja kaitsmine, kultuurivahetus ja kunstilooming. (Euroopa Parlament, komisjonid, 2013.) Eelpool nimetatust saab välja lugeda Euroopa parlamendi poolt seatud prioriteetid haridusvaldkonnas ning nende valguses tõdeda, et Eesti Põhikooli riikliku õppekava üldosa on selle dokumendiga kooskõlas.

Riikliku õppekava üldosas on lisaks üldpädevustele (väärtuspädevus, sotsiaalne pädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, matemaatika-pädevus ja ettevõtlikkuspädevus) rõhutatud, et Eesti kool seisab eesti rahvuse, keele ja kultuuri säilimise ja arengu eest ning seepärast pööratakse põhikooli õpetuses ning kasvatuses erilist tähelepanu eesti keele kui emakeele või kui teise keele pädevuse kujunemisele (Põhikooli riiklik

õppekava, 2010). Eelnevat arvestades võib tõdeda, et keelekümblusprogramm haakub oma eesmärgiselt 2011. aastal kehtima hakanud riikliku õppekavaga.

Üldpädevuste olulisust õppekavas rõhutab ka Urve Läänemets artiklis „Õppekavadest, teooriast ja praktikast“ (Läänemets, 2012), tuues välja, et riikliku õppekava põhisuunaks on aidata kaasa inimese sotsialiseerumisele oma elukeskkonnas, milleks on nii loodus, kultuurikeskkond kui ka ühiskondlik tasand. Selle üheks eesmärgiks on anda õpilastele kaasa suutlikkus toime tulla pidevalt arenevas ühiskonnas, muutuvates majandusoludes, kasvavas kultuuride mitmekesisuses ja tehniliste vahendite kiire arenguga. Riiklik õppekava väärtustab selle kõrval teadmiskesksust kui jätkusuutlikkuse tagajat.

Kokkuvõtteks võib öelda, et põhikooli riiklikus õppekavas toodud üldpädevused on seotud eelnimetud dokumentidega ning on ühtlasi aluseks võetud magistritöös vaadeldavatele üldpädevustele. Väärtuspädevuse all mõistetakse maailmavaatelist ja kultuurilist teadmiste ühisosa, mis sisaldab teavet ja arusaamist nii individuaalsetest kui ka kollektiivsetest väärtustest, mida võib nimetada alusväärtuseks õiglas ühiskonnas. (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992).

Sotsiaalse olevusena loob iga indiviid suhteid mitmesuguste paiguti kattuvate ühiskonnarühmadega, mis koos määratlevad tema identiteedi. Eri kultuure põimiva käsitluse puhul on keeleõppe keskseks eesmärgiks õppija isiksuse ja identiteedi positiivne areng teise kultuuri ja keele rikastava kogemuse abil (Haridus- ja Teadusministeerium, 2007, lk 17).

Õpioskuste ja strateegiate omandamine saab tähenduse seoses inimese õpieesmärgi, motivatsiooni, vajaduste ja võimalustega, olles eelduseks positiivse suhtumise kujunemisele õppimisse. Oskus õppida, sealhulgas suutlikkus olla motiveeritud ja organiseerida õppekeskkonda, kujuneb ühelt poolt läbi kogemuste ja teiselt poolt läbi teadliku analüüsi sellest, kuidas õppimine toimus. Selline lähenemine õpipädevusele on kooskõlas Aastal 2005 välja antud dokumendiga *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, milles on lahti kirjutatud valik võtmekompetentse (OECD 2005).

Suhtluspädevuse all mõistame keele ja sotsiaalse pädevuse koostoimet eneseväljendamisel, info hankimisel, oma teadmiste ja seisukohtade esitamisel, eesmärkide saavutamisel nii suulises kui ka kirjalikus suhtluses vastavalt teatud keeleühiskonna suhtlusunormidele. Keeleliste osaoskuste rakendamine toimub suhtluses, teksti vastuvõtul ja –loomes ning on

arendatav nelja osaoskuse – lugemine, kuulamine, kirjutamine, rääkimine kaudu (Haridus- ja teadusministeerium, 2007, 28).

## 1.2. Lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe

Põhikooli riikliku õppekava (2010) õppekorralduse peatükis (§ 15) on nimetatud lõimitud aine- ja keeleõppe (sealhulgas keelekümbeluse) kasutamise võimalust eesti keelest erineva õppekeelega põhikooli õppetöös. Käesolev magistritöö võtab muuhulgas analüüsikeskmesse keelekümbelusprogrammi peamise põhimõtte, lõimitud aine- ja keeleõppe (edaspidi LAK-õpe), ning vaatleb seda kui üldpädevuste arendamist soodustavat keskkonda keelekümbelusklassis.

Mõistet *content and language integrated learning* hakati Euroopas kasutama 1994. aastal. Eestis olid algselt kasutusel ingliskeelne lühend *CLIL* ja mõisted „kakskeelne õpe“ ja „kümbelõpe“. Keeleliste otsingute tulemusena on 2007. aastast kasutusel mõiste „lõimitud aine-ja keeleõpe“ ehk „LAK-õpe“.

LAK-õppe valdkonna eksperdid, P. Mehisto jt. on defineerinud LAK-õpet mõistet sarnaselt:

- LAK-õpe on kaksikfookusega lähenemine õpetamisele ja õppimisele, kus esimest keelt ja lisakeelt kasutatakse nii ainesisu õppimise kui ka keele omandamise edendamiseks määratletud tasemetel (Mehisto 2010).
- LAK-õpe on kaksikfookusega lähenemine õppimisele, kus lisakeelt kasutatakse nii aine sisu kui ka keele õppimiseks ja õpetamiseks. LAK-õppe puhul ei ole fookus mitte ainult aine sisul või keelel, need on integreeritud isegi siis, kui teatud hetkel ühele neist kahest pööratakse suuremat tähelepanu (Coyle, Hood, Marsh 2010).
- LAK-õpe kujutab endast teises keeles õppimise kui teise keele omandamise eripära ning sellele väärtusi lisavat käsitlust. LAK-õppe mõiste sisaldab nii aineteadmiste, keele omandamise kui ka õpioskuste arendamise lõimingut, sealhulgas sisaldades kultuuri eripärade arvestamist. LAK-õppe põhimõtetes on sõnastatud eeskujud, mis toetavad õppekeskkonna rikastamist ning mille põhijoonteks on mitmene fookus, turvaline ja rikastav õpikeskkond, autentsus ja allikalähedus, aktiivne õppimine, tugistruktuur ja koostöö. LAK-õpe õhutab õpetajaid jätkama oma lemmikstrateegiate

kasutamist ning järgima tavapärasest head õppepraktikat (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, 32).

Nii nagu keelekümbuses nii ka lõimitud aine- ja keeleõppes on olulisel kohal aktiivõpe, mis toetab nii mitmekülgset keele ja aine omandamist kui ka üldpädevuste, eriti õpioskuste arendamist (Brooks, Brooks, 1993). Aktiivses õppes on oluline lõimida õppega seotud õppekeskkonnad, sest tegelikult õpib inimene ümbritseva elu kontekstis, igasuguse õppimise pikaajaline mõju sõltub aga sellest, kuivõrd see on seotud meid ümbritseva maailmaga (Senge, 2009, 48).

Üldise õppimisvõime parandamine aitab saavutada aine- ja keeleõppele seatud eesmärgid. Aine- ja keeleõppele keskendumise kõrval on LAK-õppes olemas veel kolmas tähtis tegur – õpioskused. Need LAK-õppe kolm alustala – aineteadmised ja –oskused, keeleoskus ning õpioskused – peavad sobituma avaramasse konteksti. Ka keeletundides omandavad õpilased üldiselt rohkem, kui nad ei õpi keele pärast, vaid kasutavad keeleoskust konkreetsete ülesannete lahendamiseks ja uute teadmiste saamiseks. Seega toetavad ainealased eesmärgid keeleõppe eesmärkide saavutamist (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, 14) ning paljud LAK-õppe põhihooned kuuluvad igasuguse hea õppepraktika aluste hulka (samas, 2008, 30).

Peeter Mehisto, Maria-Jesus Frigolsi, David Marshi järgi sisaldab LAK-õppe mõiste enam kui tosina jagu erinimelisi õppekorralduslahendusi (sh keelekümbus, keeledušš, keelelaager, kakskeelne haridus, mitmekeelne haridus, intensiivõppeprogrammid). LAK-õppes on võrdne ja samaaegne tähelepanu aine-, keele- ja õpioskuste eesmärgipärasel arendamisel. (Kebbinau, Aja, 2011, lk 6).

Tartu Ülikooli professor Martin Ehala sõnul võeti lõimitud aine- ja keeleõppe mõiste kasutusele eelkõige teise keele õppes, st olukordades, kus kooli õppekeel ei ole õpilase emakeel. Aine- ja keeleõppe lõimingu mõiste on esitatud Põhikooli riiklikus õppekavas (2010), kuigi seda tehakse teiste mõistetega. Ta tõdeb, et õppekavas on lõiming väljendatud üldpädevuste arendamise kaudu; lisaks sellele on õppekavas välja toodud aine- ja valdkonnaülesed pädevused, mis on väga olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel. Üldpädevused kujunevad kõigi õppeainete kaudu, ent ka tunni- ja koolivälises tegevuses, ning nende kujunemist jälgitakse ja suunatakse õpetajate ning kooli ja kodu ühistöös. Suhtluspädevuse sõnastab ta suutlikkusena ennast selgelt ja asjakohaselt väljendada, arvestades olukordi ja suhtluspartnereid, oma seisukohti esitada ja põhjendada; lugeda ning



mõista teabe- ja tarbetekste ning ilukirjandust; kirjutada eri liiki tekste, kasutades kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada õigekeelsust ning väljendusrikast keelt. Martin Ehala sõnul kujuneb suhtluspädevus suures osas pideva sotsialiseerumise käigus. (Ehala, 2012)

Lõimitud aine- ja keeleõppele põhimõtted on seotud keelekümblusprogrammile omaste lähenemisviisidega ning seega omavad õppevara analüüsimisel kaalukat rolli.

### **1.2.1. Keelekümblusprogrammi roll**

Keelekümbluses rakendatav integreerituse põhimõtte ainete, tegevuste, õpilaste võimete, huvide, oskuste jne mitmel tasandil terviklikuks õpikeskkonnaks sidumise kaudu on aktuaalne olnud Eesti Vabariigi üldhariduse kujundamise algusaegadest peale. Laiem levik ja mitmekülgsed arendused pärinevad kooliuuendusliku liikumise perioodist 1920.–30. aastatel. Üldõpetuslikud põhimõtted on LAK-õppe, keelekümbluse põhiväärtused, mis toetavad õppimises nii emakeelset, kui ka teise kodukeelega last. Eesti oli aastal 2000 otsimas lähenemisviisi õppimisele just teise kodukeelega laste toetamiseks eestikeelses õppes. Eesti ees seisis esmakordselt vajadus välja töötada mitmekeelse hariduse mudel.

Keelekümblus on kakskeelset haridust rikastav õppevorm ning selle eesmärgiks on võrdselt head oskused nii emakeeles kui ka teises keeles ja võõrkeeltes (Haridus- ja Teadusministeerium, 2010, 8). Keelekümblusprogrammide põhiolemuseks on toetada teises keeles õppijat suhtlemispädevuse saavutamises, milles sisalduvad nii väärtuspõhised sotsiaalsed oskused kui ka elukestvaks õppeks vajalikud õpioskused. Kümblusõppes kasutatakse ainete oskussõnavara ja tekste, mis on aineteadmiste mõistmiseks ning rakendamiseks vajalikud. Õpitakse õppima: kuidas uusi teadmisi-oskusi omandada, olemasoleva pagasiga siduda ja rakendada, kuidas oma õppimist hinnata ja juhtida. Aine- ja keeleõpet lõimides toetatakse õpioskustele, aineteadmistele, luuakse tähendus koostöises õppes. Lõimitud aine- ja keeleõpe annab võimaluse mõista ja omandada teist keelt kontekstist lähtuvalt igas aines (2010). Tänapäeval on keelekümblusprogrammi missiooniks rikastada Eesti haridussüsteemi: luues tingimusi heade pedagoogiliste tavade mõtestamiseks ja rakendamiseks keelekümblusprogrammiga liitunud lasteaedades ja koolides; kirjeldades keelekümblusprogrammi tegevusi ja nende tulemusi; propageerides loodud lahendusi ning materjale (Haridus- ja Teadusministeerium, 2010, lk 13).

### 1.3. CARAP-projekt riikliku õppekava üldpädevuste kontekstis

Põhikooli riikliku õppekava (2010) üldpädevusi vaadeldakse antud magistritöös kõrvutatuna CARAP-projektis nimetatud pädevustega (mitme keele ja kultuuri pädevuse kujundamise raamdokument), mis on üheks toetavaks tööriistaks, sisaldades süsteemselt ülesehitatud mõõdikuid ehk oskusi. Järjest enam otsitakse võimalusi lõimitud aine- ja keeleõppe mitmekesistamiseks ning CARAP-projekt on üheks võimalikuks keeleõppe rikastajaks. CARAP-projekt on üks paljudest Grazi Euroopa nüüdiskeelte keskuse projektidest. Lühend on tuletatud projekti prantsuskeelsest nimetusest *Cadre de référence pour les approches plurielles*, inglise keeles *Framework of references for pluralistic approaches*, saksa keeles *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Esialgne eestikeelne tõlge võiks olla *mitmekeelse ja -kultuurilise õppe raamdokument* (Kanne, 2011, lk 1).

CARAP-projekti raames töötati välja selle õppe raamdokumendi keskne osa, milleks on üldpädevused ja oskuste loendid, mis kirjeldavad õppeks vajalikke teadmisi, hoiakuid ja oskusi ning mis toetavad üldpädevuste arengut. CARAP-projekti eesmärgiks on koostada praktiline töövahend eelkõige õpetajatele. Selle abil on lihtsam mõista teadmiste, hoiakute ja oskuste paljusust, mida õpilane vajab selleks, et omandada keelte- ja kultuurideülest pädevust. Samuti peaksid õpetajad saama ideid, kuidas keeleõppes toetuda õppija varasematele teadmistele teistest keeltest ja kultuuridest, ergutada õpilasi koostööle ja neid motiveerida, arendada õpioskusi, koostada projekte. CARAP-projekti autorite sõnul on tegemist didaktiliste ja metoodiliste lähenemistega. Selline lähenemine võimaldab klassiruumis arvesse võtta mitte ainult kõiki koolis õpitavaid võõrkeeli, vaid väärtustada mitmekultuurilistes klassides iga õpilase emakeelt ja kultuuri. Õpitava aine käsitlemine läbi mitmekultuurilise vaatevinkli loob ennekõike lisaväärtuse õppijatele, mitte probleeme õpetajale. Oluline on rõhutada, et kõnealune projekt ei ole mõeldud mitte ainult võõrkeelte õpetajatele, vaid kõikide õppeainete õpetajatele. Keel on vahend, mille abil antakse edasi ainealast teavet ning selle arengule saavad kaasa aidata kõikide ainete õpetajad, pöörates oma ainetundides tähelepanu nii ainele, keelele kui ka kultuurile. (Kanne, 2011, lk 2)

CARAP-projektis toodud väärtused laiendavad Põhikooli riikliku õppekava üldpädevuste, s.o väärtus-, sotsiaal-, õpi- ja suhtluspädevuse mõisteid, mis annavad arendusuuringule lisaväärtuse lõimitud aine- ja keeleõppe ning keelekümbeluse kontekstis.

#### 1.4. Õppevarale esitatavad nõuded

Õppekirjandusega seonduvat reguleerib põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 20. Õppekirjandusele esitatavad nõuded tulenevad haridus- ja teadusministri 11. augusti 2010. aasta määrusest nr 41 „Õpikutele, tööraamatutele, töövihikutele ja muule õppekirjandusele, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad nõuded“. Nimetatud määruses on esitatud üldsätted, milles reglementeeritakse, mis on õppekirjandus. Siinkohal on kirjeldatud õppekirjandusele esitatavaid nõudeid ning eraldi õpikutele ja töövihikutele esitatavaid tehnilisi nõudeid. Määrus sätestab, et õppekirjandus peab lähtuma õppekavast ning järgima seal esitatud pädevuste arendamist. Lisaks on üldiste punktidenä nimetatud ka eakohasuse, korrektse keele, aktiivõppemeetodite kasutamise ning õppeülesannete mitmekesisuse põhimõtteid. (Õpikutele, tööraamatutele, töövihikutele ..., 2010).

Rahvusvaheliselt on tunnustatud eduka õpiku kirjutamise põhimõtteks õppevara roll õppimise toetajana, kus muuhulgas tähtsustub eeskujulise õppekeskkonna kujundamisel, sotsiaalsete seisukohtade esitamisel ja keeleteo andmisel. Materjali mitmekesisus, eakohasus, elulähedus, organiseerituse loogilisus ja selgus on õppevaras tekstide ja ülesannete kõrval samuti visuaalselt vaadeldav illustratsioonides ja kujunduses (Haynes, 2001, 2, 58). Õppekirjandus peab võimaldama erinevaid õpitegevusi, andma tagasisidet materjali omandamise kohta ja võimaldama uute teadmiste rakendamist (Läänemets, 2000, 5).

Täiendavalt eespool välja toodud nõuetele, on õppevarale esitatud veel erinevaid kriteeriume. Aluseks on õppekirjanduse funktsioonid: informeerida, juhendada, kasvatada, motiveerida õpilasi (Mikk, 1991, 41–42). Lisaks peab õppekirjandus võimaldama erinevaid õpitegevusi, andma tagasisidet materjali omandamise kohta ja võimaldama uute teadmiste rakendamist (Läänemets, 2000, 5). Urve Läänemets peab õppevara puhul oluliseks veel kultuurikontekstiga arvestamist (Läänemets, 2000, 17-21). Soovitatakse vältida sooliste, rassiliste, kultuuriliste ja rahvuslike eelarvamuste õhutamist (Õpikute ja muu ..., 2007, § 2).

Jaan Miku artiklis „Mida hinnata õppekirjanduses?“ antakse hea ülevaade erinevatest hindamiskriteeriumitest. Esmalt nimetab Mikk olulise kriteeriumina õpiku üldmuljet, mis peab esmavaatlusel tunduma huvipakkuv ning professionaalse teostusega. Seejärel on artiklis välja toodud aspektid, mis enamjaolt on võimalik koondada kolme valdkonda: sisu,

mõistetavus/jõukohasus, struktureeritus. Sisu peab vastama õppekavale ning muuhulgas olema kooskõlas kasvatuses üldesmärkidega. Olulisimaks on siinjuures peetud jõukohasust ehk mõistetavust, uute sõnade selgitatust, mõistete näitlikustatust. Õpikutes on oluline struktureeritus, kus materjali osad on eristatavad ja samas seostatud. Olulist rolli eelnevas mängib kujundus. (Mikk, 1995)

Vähetahtis pole, kas materjal kõnetab õpilast, paneb teda kaasa mõtlema ja huvi tundma ning kas ja milliseid erinevaid võtteid on selle tarbeks kasutatud (illustatsioonid, lisajutud, kaasahaarav jutustamisviis vm). Samuti peaks õpik soodustama õpilase iseseisva töö tegemise oskust ja mõtlemisvõime arengut. Õpik kui tervik peaks võimaldama diferentseeritud õpet ning õpiku puhul peaks olema eraldi tööülesandeid (sammas, 1995).

Lisaks seaduste ning uurimuste põhjal välja toodud kriteeriumitele võib lisada ka üldisi soovitusi, mis lähtuvad headest pedagoogilistest tavadest. Riikliku Keelekümbelprogrammi kodulehel (Keelekümbelprogramm, 2002) on välja toodud Kanadas välja töötatud õppekirjanduse koostamise kriteeriumid. Soovitused on grupeeritud temaatiliselt: tehnilised aspektid, keskkonna- ja sotsiaalteema ning nõuded illustatsioonidele. Tehnilised aspektid annavad ülevaate sobivatest kirjasuurustest, paberitüüpidest ning rõhutab head maitset kujunduse ja värvivaliku suhtes. Keskkonnateema rõhuasetus on loodusvarade kaitsmisel. Sotsiaalteemade puhul peetakse eelkõige silmas soovitusi erinevate inimgruppide kujutamise kohta. Religiooniteemade puhul on oluline neutraalne hinnanguteta kirjeldamine. Illustatsioonide juures tuleb silmas pidada neutraalset joont ning liialdustesse mitte laskumist. Grotesksed joonistused, teatraalsed kujundusvõtted ning muud säärased elemendid peavad olema hoolega läbi mõeldud ning nende kasutus peab olema põhjendatud. Illustatsioonid peavad olema võimalikult mitmekesised, kujutades erinevaid paiku ja olusid. Ka ei tohiks need propageerida tervist kahjustavaid tegevusi ja eluviise, vägivalda, ebateadusi ning kaubanduslikke tooteid. On oluline, et õpikud suunaks õpilast mõistma, milline on tema roll kodus ja kollektiivis. Samm sammult peab õpik andma õpilasele võimaluse end tunnetada riigi, Euroopa ja maailmakodanikuna (Keelekümbelprogramm, 2002).

## 2. METOODIKA

Õpiku uurimiseks ning hindamiseks on välja töötatud erinevaid meetodeid ning lähenemisi. Mitmeid lähenemisi on tutvustatud pidades silmas seda, et vajaduse korral saaks ka õpetaja enda tööks vajalikku õppevara valides lähtuda mõnest kirjeldatud meetodist või selle kohandatud variandist. Eestis on läbi viidud õpikute lingvistilist analüüsi ning uuritud õpiku keelekasutust ja sõnavara. Õppevara temaatilisi uurimusi on Eestis läbi viidud Nõukogude ajal (nt Piirimägi 1983,1984; Kukemelk 1990) ja ka taasiseseisvunud Eestis (Puksand 2005, Mikk 1995, Läänemets 2000, Tepp, 2012).

Selle peatüki eesmärk on anda ülevaade käesolevas magistritöös läbi viidud uurimismeetodist. Uurimismeetodi kirjeldus aitab analüüsi kaudu saada vastuse selle sobivusest järgmiste õpikute analüüsimise korral, ning tuua välja valitud meetodi tugevused ja arenduskohad, seega on käesolev magistritöö oma olemuselt arendusuuring ehk rakendust loov uurimus. Arendusuurimused tegelevad erinevate eluvaldkondade praktiliste probleemide lahendamise ja nende tulemuseks on uurimistööl põhinev praktiline lahendus. Arendusuuring lähtub mingist vastuolust, vajakajäämisest või uuest ideest, vajadusest kasvatustegelikkuses midagi muuta või parandada (Krabi, Laherand, 2010).

### 2.1. Meetodi tutvustus

Käesoleva magistritöö peamiseks uurimismeetodiks on dokumendivaatlus ning ainese sisu analüüsimiseks kasutatakse kontentanalüüsi, eesmärgiga uurida kasutusel olevaid keelekümblusprogrammi 3. klassi õpikuid „Tere, maailm!“.

Traditsiooniline kontentanalüüs on kõige esimene, olulisem ja laialdasemalt kasutatav kvantitatiivne uurimismeetod (McQuail, 2003, lk 293). Kontentanalüüsi abil saab teksti ja konteksti kohta teha usaldusväärseid ja kehtivaid ning uurijast sõltumatu järelusi (Krippendorff, 2004, lk 18-20).

Kontentanalüüsi abil vaadeldakse üldpädevuste esinemise sagedust ning fikseeritakse nende esinevus illustreerimise, tekstis ja küsimustes. Andmete kogumiseks on loodud vaatlusalus, mille sobivus, selle tugevused ja arenduskohad saavad analüüsi põhjal hinnatud.

Kontentanalüüsi teostamiseks on sõnastatud analüüsialus, kus kodeeritakse magistritöös hindamise eesmärgiks valitud väärtused ehk oskused, et teha vaadeldud õpiku põhjal üldistused ja sõnastada selles leiduvad seaduspärasused.

Kuna antud arendusuuringu eesmärgiks on analüüsida õpikute vastavust riiklikus õppekavas esitatud üldpädevustele, siis on esimeseks ülesandeks anda uuringuline alus õppevara arendajaile lisamaterjalide nagu töölehtede, interaktiivsete materjalide või õpikute kordustrüki tegemiseks või arvestamiseks õppeprotsessi juhtimisel. Valitud meetod annab võimaluse määratleda lehekülgedel esitatud esinemisviiside (illustatsioon, tekst, küsimused) sisu vastavust põhikooli riiklikule õppekavale üldiselt, et neid võrrelda ning tuua välja igas esinemisviisis esinev väärtus ehk oskus eraldi. See võimaldab anda soovitusi ka iga esinemisviisi kohta üldpädevuste kaupa. Kirjeldatud lähenemisviis annab arendusuuringule usaldusväärse ja võimaluse olla täpne iga esinevuse puhul eraldi. Näiteks on vaatlusaluses esinevus kas illustatsioonides, küsimustes või tekstis tähistatud nii, et nende põhjal saaks määratleda oskuste esinevussagedust ja teostada selle põhjal analüüs. Kuna analüüsi mõõdikuks on vaadeldavate oskuse esinevus kas illustatsioonides (I), tekstis (T) või küsimustes (K), siis on kasutusele võetud nimetatud lühendid ning nende esinevus kirjutati välja (Tabel 1) sama arv kordi, näiteks: *T,T,T,T,K,I,I,I* ning mis kokkuvõtvas tabelis (Tabel 2) kodeeriti vastava numbrilise väärtusega, näiteks: *4T, 1K,3I*.

Arendusuuringus hinnatakse mõõdikuid ehk analüüsitavaid näitajaid lähtuvalt hinnatavast objektist.

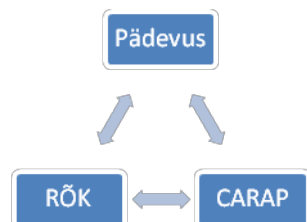
Vastavalt Cobbile (2001) on uuringul objekt ning antud magistritöös on selleks valitud keelekümblusprogrammi esimese kooliastme lõpuklassi õppevara, mis annab kooliastme lõpuks saavutatavate pädevuste lõppeesmärgist laiema ülevaate. Keelekümbluse õppekomplekti kuuluvad nii õpikud, kui ka töövihikud, kuid vaatlusobjektiks on valitud vaid õpikud. Kuna töövihikuile on seatud samad õpieesmärgid, mis õpikuile ning neil on samas õppetunnis õpitud kinnistav roll, ei ole töövihikutes leiduvaid üldpädevuste arengut toetavaid näiteid toodud.

Keelekümblusprogrammi õppevara koosneb kuuest õpikust ja töövihikust, mis on suunatud esimesele kooliastmele. Arendusuuringus on nendest valitud 3. klassile suunatud õpiku „Tere, maailm!“ 1. ja 2.osa. (autorid Kebbinau, M., Koppel, K., Popov, R., Pääru, M., Rebane, M., Risti, S., Saaron, R., Sele, A. ja Tammela, L.).

Esimese sammuna on magistritöö metoodika osas määratletud dokumendi ehk õpikute vaatlusalus rahvusvaheliste dokumentide toel. Nendeks dokumentideks on võetud *Riiklike hariduspoliitikate ülevaated (Eesti)*, mis on välja antud OECD mitteliikmesriikidega koostöö keskuse poolt, *The definition and selection of key competencies (Executive Summary 2005)*, mis on koostatud OECD poolt, Euroopa Keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine, mis on koostatud Eesti Haridus- ja teadusministeeriumi poolt. Lisaks sellele sõnastatakse lähtuvalt arendusuuringu metoodikast vaatlusaluste oskuste sisu. Teise sammuna viiakse läbi nende analüüs põhikooli riiklikus õppekavas esitatud nelja üldpädevuse taustal. Kolmanda sammuna rikastatakse juba sõnastatud oskused CARAP-projektis esitatud väärtuste kirjelduste alusel. Kirjelduste alusel on sõnastatud täpsemad väärtused iga nelja pädevuse ja visuaali osas. Seejärel täiendatakse vaatlusalus visuaalis vaadeldava keskkonna, sotsiaalse aspekti ja keeleteo sisuga.

## 2.2. Analüüsi alus

Analüüsi aluseks on iga vaadeldava väärtuse ehk oskuse suhestumine põhikooli riikliku õppekava ja rahvusvahelistes dokumentides esitatud sisu lõimitud väärtustega ning nii põhikooli riiklikus õppekavas kui ka CARAP-projektis esitatud väärtuste suhestumine omavahel (vt joonis 1).



Joonis 1. RÖK-i ja CARAP-projekti väärtuste suhestumine.

Esimese ehk väärtuspädevuse all mõistetakse arendusuuringus maailmavaatelist ja kultuuriliste teadmiste ühisosa. Ühisosa sisaldab teavet ja arusaamist nii individuaalsetest kui ka kollektiivsetest väärtustest, mida võib nimetada õiglase ühiskonna alustaladeks. Väärtuspädevuse esinevus leiab aset õpiku illustatsioonide, tekstide või küsimuste kaudu näidetes, kus hinnatakse demokraatlikke väärtusi ja säästvat arengut, ning kus inimene on motiveeritud, ettevõtlik, loominguline ja vastutav ning tal on võimalus oma potentsiaali rakendada ühisosa alusel. Ühisosas sisaldub vastastikune rikastamine nii individuaalsete kui ka kollektiivsete eesmärkide saavutamisel vastastikustes suhetes teistega, sh

õpikunäidetes nii pereliikmetega erinevatest põlvkondadest kui ka kaaslastega oma ja teistest kultuuridest. Suhtlemiskeskonnana tuleb siinkohal kõne alla nii elukeskkond piirkondlikus tähenduses kui ka looduskeskkonnas, kus väärtustatakse nii kultuuripärandit, loomingut kui ka tervist ja tervislikke eluviise. (OECD, 2005)

Teise ehk sotsiaalse pädevuse alla on mahutatud maailmavaateliste ja kultuuriliste teadmiste ja oskuste rakendamine suhetes ja suhtlemises, mis hõlmab sotsiaalset, emotsionaalset ja kognitiivset käitumist. Inimese psühholoogiline ellujäämine, tema sotsiaalse identiteedi areng mitmekesisel maailmas sõltub kultuuridevahelisest empaatiast ja inimlikest väärtustest lähtuvate suhete juhtimisoskusest (OECD, 2005). Sotsiaalse pädevuse tähendus seisneb antud magistritöös ning õpikunäidete illustatsioonides, tekstides või küsimustes eelkõige enda ja teiste ajalooliste, maailmavaateliste, pärimuslike erinevuste tunnustamises ja sallivas käitumises. Suutlikkus tuvastada oma ja teiste kultuurilisi mudeleid võimaldab ehitada uusi sildu suhetes, koostöös ja võrgustikes ning ennast teostada demokraatliku ühiskonna liikmena. (Association of American Colleges and Universities, 2008).

Õppevara uuringus näitlikustub nimetatud pädevus õpikus ühistegevuste, üksi- ja paaristöö ning koostöö näidetega. Algatus- ja koostöövalmidus ühistegevustes eeldab oskust vastutada, toimida sallivalt, lugupidavalt, tunnustavalt kõigi heaolu nimel (Schihalejev, 2011, lk 8). Õpikuis ilmestavad nimetatud väärtust näited, milles arutletakse emotsioonide teemal, probleemsete olukordade või abistamise teemadel.

Kolmanda ehk õpioskuste ja -strateegiate omandamise pädevus saab tähenduse selles arendusuuringus seoses inimese õpieesmärgi, motivatsiooni, vajaduste ja võimalustega, mis on eelduseks positiivse suhtumise kujunemiseks õppimisse. Oskus õppida, sealhulgas suutlikkus olla motiveeritud ja organiseerida õpikeskkonda, kujuneb läbi kogemuste ja nende teadliku analüüsi sellest, kuidas toimus õppimine. Õppevaras tõendavad eesmärgipärast õpioskuse arendamist näited nii illustatsioonides, tekstis kui ka küsimustes (nt situatsioonides, kus on juttu päevaplaani rollist õppimise ja puhkeaja planeerimisel). Õppimist toetav reflekteerimine hõlmab analüüsi õpitegevuste ja ressurside kavandamisest, eesmärgipärasusest ning üksi ja koos õppimise tulemuslikkusest, toetades valmistumist elukestvaks õppeks (Otten, Ohana, 2009, lk ).



Õppevara näidetena on siin kohased õpitu meenutamist, uue teadmise loomist ning oma tugevuste, nõrkuste analüüsimist ning selle põhjal õppimise kavandamist toetavad näited.

Neljanda ehk suhtluspädevuse all on antud arendusuuringus mõistetud keele- ja sotsiaalse pädevuse koostoimet eneseväljendamisel, info hankimisel, oma teadmiste ja seisukohtade esitamisel, eesmärkide saavutamisel nii suulises kui ka kirjalikus suhtluses vastavalt teatud keeleühiskonna suhtlusnormidele. Keeleliste osaoskuste rakendamine toimub suhtluses, teksti vastuvõtul ja loomes ning on arendatav nelja osaoskuse kaudu. Lugemisoskuse (Tabelis 1.4; punkt 4.1) all tunnustatakse õpikuis illustatsioonides, lugemistekstides või illustatsioonides nii lugemispalade žanri ja lastekirjanike tundmist kui ka visualiseeritud tekstide (tabel, plaan jt) ning kirjalike juhiste olemasolu nende mõistmisoskuse arendamise eesmärgil. Suhtluspartneri kuulamisoskust arendavate tegevuste esinevus (Tabelis 1.4; punkt 4.2) avaldub näiteks esinemisvõimaluste, paaris- ja rühmatöö võimaluste esitamises ning audiovisuaalsete tekstide tunnustamises kuulamismaterjalina. Kirjutamisoskuse (Tabelis 1.4; punkt 4.3), arendamisele viitavad näited kirjutamistegevustele või üleskutsed teksti loomise, ära kirja, keelereeglite või etteütluste kirjutamise eeskujudega. Rääkimisoskuse (Tabel 1.4; punkt 4.4) arendamist tõendavad illustatsioonid, tekstid ja küsimused, milles pööratakse tähelepanu selgele eneseväljendusele, selle arendamist soodustavatele strateegiatele või loomingulistele teksti alguse või lõpu jutustamisele või luuletuste esitamisele.

Lisaks põhikooli riikliku õppekava üldosas toodud pädevustele uuritakse antud töös viienda väärtusena illustatsioonide ja kujundust ehk visuaali keelekümbelprogrammi poolt sõnastatud õppevara koostamise kriteeriumide ([kke.innove.ee](http://kke.innove.ee)) alusel. Tähtsustatakse õppevara illustatsioonide rolli õppimise toetamisel ning õppekeskkonna kujundamise eeskujuna nii sotsiaalsete seisukohtade esitamisel kui ka keeleteo andmisel. Materjali mitmekesisus, eakohasus, elulähedus, organiseerituse loogilisus ja selgus väärivad magistritöös eraldi analüüsimist. Sellekohased õppevarast toodud näited on magistritöös võetud vaatluse alla visuaals esinevuse sagedusega ning mida on vaadeldud illustatsioonides ja kujunduses.

### **2.3. Analüüsi kirjeldus**

Nimetatud oskused on märgistatud numbritega, vastavalt esimesed, väärtuspädevuse oskused, numbriga 1 jne. Igasse oskuse kirjeldusse on lisatud selgitused ehk täpsustatud

alapunktid põhikooli riikliku õppekava põhjal, nt väärtuspädevuses lisanumbriga 1.1., *õpilane väärtustab ennast, perekonda ja oma seotust kaaslastega, käitub lugupidavalt; jne*. Põhikooli riiklikus õppekavas esitatud üldpädevuste mõistete laiendamiseks on nende kõrvale sobitatud CARAP-projektis esitatud lähedase tähendusväljaga väärtuste – teadmiste, oskuste ja hoiakute kirjeldused ehk mõõdikud, mida antud töös nimetatakse ühistel alustel oskusteks. Esinevuse sageduse mõõtmiseks kannavad tabelis need sama numeratsiooni, mida kasutatakse CARAP-projektis. Näiteks: *K9, Õpilane teab, et kultuuris sisalduvad piirkondlikud ja põlvkondade vahelised erinevused ja sarnasused* või *A2, Õpilane on teadlik käitumisnormide mitmekesisusest ja universaalsusest (suhtlustavad, liikluseeskirjad, lauakombed, hügieen jt.)*.

Vaatlusdokumendiks ehk siin vaatlusaluseks on loodud tabel (Tabel 1), mis sisaldab nimetatud vaatlusaluste oskuste kirjeldusi koos nimetatud numeratsiooniga. Selles on illustratsioonide all mõeldud nii pildilist, graafilist kui ka fotokujundust. Samuti arvestatati illustratsiooniks tekstiosa, mis on eristatud kujunduslikult, näiteks sõnaseletused kollasel alusel. Teksti all on mõeldud jutustuse, lühijutu, luuletuse, näidendi, muinasjutu, muistendi, mõistatuse, vanasõna, kirja, reegli vm teksti esitamist. Küsimustena käsitleti kõike nõ küsimuste rubriigis esitatut: küsimused, ülesanded, juhised, kirjeldused ning põhitekste sissejuhatavad lõigud.

Esinevussagedus on saadud paarislehekülgedel esinevuse loendamise teel ning tabelis on oskuste esinemise kordade arv märgitud numbrina. Õpikutes kõige väiksemaks vaatlusüksuseks on paarislehekülg, sest see sisaldab ühtlasi õpikute väikseimat teemaplokki. 3. klassi õpikute „Tere, maailm!“ osas sisaldub 41 paarislehekülge ning teises osas 45 paarislehekülge. Vaatlusaluses (Tabel 1) on paarislehekülgedel esitatud väikseimad teemaplokid liidetud suuremateks alaplokkideks, milles võib sisalduda 1-4 paarislehekülge, mis on omavahel tervikliku alateemana seotud. Kirjeldatud teemajaotused on esitatud vaatlustabeli päises ning varustatud leheküljenumbritega.

Andmete kogumisel saadud vaatlusaluse ehk Tabel 1 põhjal on koondatud kokkuvõtlik tabel (Tabel 2), milles on kogutud teemade kaupa andmed kahte suurde ossa, 3. klassi õpiku 1. ja 2. osa. Kokkuvõtlikus tabelis säilitati kaks analüüsi aluseks võetavat kategooriat, esimene neist sisaldab võrdlust põhikooli riiklikus õppekavas ja CARAP-projektis nimetatud oskusi esinemisviiside (illustratsioon, küsimused, tekst) lõikes.

Esinemisviisid on esitatud esimeses kategoorias oskuste kaupa, näiteks *väärtuspädevuse esinemisviisid* (Joonis 2), ning nende esinevus on kirjeldatud analüüsis teemade esinevuse korral märkimisväärses mahus, ehk esinevus vähemalt neljal korral. Teise kategooriana analüüsitakse põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projektis toodud oskuseid lõimitult, kus näitajaks on esinevus illustratsioonides, küsimustes ja tekstides, näiteks *väärtuspädevus esinemisviiside lõikes* (joonis 3).

### **3. KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED**

Lõimitud aine- ja keeleõppes ja keelekümblusprogrammis on olulisel kohal teise keele omandamine aktiivses õppimises ja suhtluses ning õpikute roll tähtsustub keeleõppe osaoskuste arendamisel. Esimeses kooliastmes mõjutab õppevara tekstide, illustratsioonide küsimuste ja ülesannete kaudu õpilase hoiakute, väärtushinnangute ja sotsiaalsete oskuste kujunemist.

Kontentanalüüsi eesmärk on analüüsida keelekümblusprogrammis kasutatavate 3. klassi õpikute „Tere, maailm!“ (2003) vastavust põhikooli riikliku õppekava üldpädevustele – väärtus-, sotsiaal-, suhtlemis- ja õpipädevusele. Analüüsi tulemusi kirjeldatakse üldpädevuste arendamist toetava sisu esinemise, kas illustratsioonides (I), küsimustes (K) või tekstides (T) ning nende esinevuse sageduse põhjal. Uurimustulemuse järeldustes antakse õpikuile vastavalt magistritöös seatud eesmärgile hinnang, mille põhjal esitatakse soovitusi praktikutele ja õppematerjali arendajatele.

#### **3.1. Väärtuspädevuse esinemine õpikus põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti võrdluses**

Väärtuspädevuse all mõistetakse antud analüüsis maailmavaateliste ja kultuuriliste teadmiste ühisosa, mis sisaldab teavet ja arusaamist nii individuaalsetest kui ka kollektiivsetest väärtustest. Demokraatlikke väärtusi ja säästvat arengut hindavas ühiskonnas on inimene motiveeritud, ettevõtlik, loominguline ja vastutav (OECD, 2005). Põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti väärtuspädevuste kirjelduses toetatakse vastastikust rikastamist nii individuaalsete kui ka kollektiivsete eesmärkide saavutamisel vastastikustes suhetes teistega, samuti on see välja toodud õpikuis illustreeritud koostöö ja koostoimimise sisu kaudu.

Tabelis kajastatud andmete põhjal (vt tabel 1) võib öelda, et põhikooli riikliku õppekava üldosas nimetatud õpilase oskust väärtustada ennast, perekonda ja oma seotust kaaslastega ning lugupidavat käitumist (indeks 1.1 vt tabel 1.) on õpiku tekstides esitatud kokku 28, illustratsioonides 14 korral ning küsimustes 11 korral õpiku I ja II osa paarislehekülgede arvust, vastavalt 41 ja 45 paarislehekülge. Analüüs näitab, et esinevus illustratsioonides ja küsimustes on arvuliselt võrdne ning, et tekstide valik toetab kõige enam perekonna väärtustamist. Märkimisväärselt (enam kui neljal korral) on nimetatud oskust esitatud

perekonda ja kodu puudutavas I osa alateemas „Jälle kooli“ ning II osa alateemades „Aardelaegas“ ning „Lõbusaid meenutusi“; samas vajab oskuse kujunemise toetamine täiendamist õpiku I osas nii illustratsioonides, küsimustes kui ka tekstides ning õpiku II osas küsimustes.

Õpilase oskus väärtustada loodust ning käituda vastavalt headele tavadele (indeks 1.2 vt tabel 1) on õpikuis esitatud kõige enam tekstides 25 korral, illustratsioonides 22 korral ning küsimusi on vastavalt sellele oskusele esitatud seitsmel korral. Õpiku I osas pakutud alateemad on nimetatud oskusega seotud vähesel määral, õpiku II osa sisaldab seda enam kui neljal korral: alateemades „Mandrid ja maad“ ning „Aarded meie ümber“. Märkimisväärselt on nimetatud oskus esitatud nii tekstis, illustratsioonis kui ka küsimustes õppeaastat kokkuvõtvas alateemas „Lõbusaid meenutusi“. Tähelepanu all olev väärtuspädevuse kese on esitatud õpiku I osas piisavalt nii tekstides kui ka illustratsioonides, kuid vajab küsimuste osas tuge. Õpiku II osa toetab nimetatud üldpädevuse saavutamist piisavalt.

Õpilase oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripärandi tundmine ning rahvusliku kuulumise väärtustamine (indeks 1.3 vt tabel 1) leiab esindatust 43 korral tekstides, 31 korral illustratsioonides ja kuuel korral küsimustes. Õpiku I osas on nimetatud oskust kõige enam alateemades „Film“, „Legendid“ ja „Linnused“ ning õpiku II osa toetab oskust kõige enam alateemades „Lendamine“, „Mitmekesine Euroopa“, „ Kirjalikud tervitused“ ning „ Mida tead Eestist?“. Vaadeldud oskust on esitatud nii illustratsioonides, tekstides kui ka küsimustes õpiku I ja II osas piisavalt.

Õpilase oskus hinnata loomingut (kirjandus, kunst, teater, film jt) ja tunda rõõmu oma loominguga üle (indeks 1.4 vt tabel 1) on õpikuis esitatud kõige enam illustratsioonides 26 korral, tekstides 24 korral ning küsimustes kuuel korral. Nimetatud oskust toetavad I osas märkimisväärselt alateemad „Film“ ning „ Legendid“, II osas aga alateemad „Leiutis või avastus“ ja „Lendamine“. Nimetatud tähelepanu keskpunkt on esitatud kõigis kolmes esinemisviisis õpiku I osas piisavalt, kuid vajab küsimustega täiendamist õpiku II osas.

Õpilase oskus väärtustada tervist ning tervislikke eluviise ja toitumist, puhtust ja korda (indeks 1.5 vt tabel 1) on õpikutes kajastunud tekstides kaheksal korral, illustratsioonide kaudu neljal korral ning küsimuste kaudu kahel korral. Neljal korral on nimetatud oskust esitatud I osa alateemas „Jälle kooli“. Õpiku II osas nimetatud alateemad on vähesel määral oskusega seotud . Tervislikke eluviise ja toitumist on nii õpiku I kui ka II osas käsitletud

ebapiisavalt ning vajab täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis, illustratsioonides, tekstides ja küsimustes.

Järgnevalt on kirjeldatud põhikooli riikliku õppekava väärtuspädevuse sisuga seonduvad CARAP-projektis esitatud teadmiste, oskuste ja hoiakute mõõdikute lahtikirjutused ning nende alusel sõnastatud väärtused ehk oskused.

Tabeli põhjal (vt. tabel 1) saab öelda, et õpilase teadlikkus kultuurides sisalduvatest piirkondlikest ja põlvkondadevahelistest sarnasustest ja erinevustest (indeks K9 vt tabel 1) on õpikus tekstide kaudu esitatud 21 korral, illustratsioonides 19 korral ning küsimustes kuuel korral. Enam kui viiel korral on nimetatud oskust esitatud I osa alateemades „Legendid“ ja „Rüütlid ja vapid“ ning õpiku II osas alateemas „Mitmekesine Euroopa“. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt on esitatud õpiku I ja II osas kuni neljal korral.

Õpilase teadlikkus käitumisharjumiste mitmekesisusest ja universaalsusest, sealhulgas suhtlustavad, liikluseeskirjad, lauakombed, hügieen jt (indeks A2 vt tabel 1) leiab esitust võrdselt illustratsioonides ja tekstides seitsmel korral ning küsimustes kolmel korral. Õpiku I osas esitatud alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Teema „Suuline ja kirjalik suhtlemine“ esindab õpiku II osas nimetatud oskust. Nimetatud vaatluskese vajab õpiku I osas esiletõstmist küsimuste kaudu ning õpiku II osas kõigis kolmes esinemisviisis.

Õpilase teadlikkus ühiskonnas toimivatest tavadest ja normidest, kodukoha maa ja teiste riikide kultuuride tundmine ning seoste loomise oskus, nende väärtustamine (indeks K8 vt tabel 1) on õpikus kõige enam esitatud illustratsioonides 21 korral, tekstides 20 ning küsimustes seitsmel korral. Oskus leiab käsitlust õpiku I osa alateemades „Jõulueelne meeleolu“ ja „Jõulud mujal“ ning II osas „Mitmekesine Euroopa“ vähemalt neljal korral. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt leiab õpiku I ja II osas kajastamist kõigis kolmes esinemisviisis, illustratsioonis, küsimuses ja tekstis.

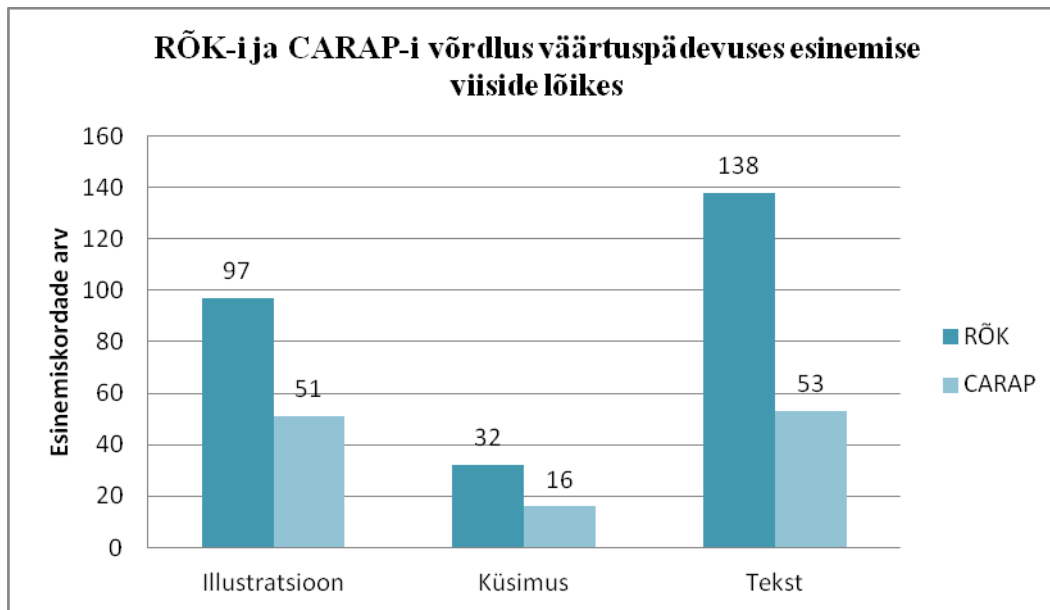
Õpilase oskus pöörata tähelepanu keeleliste märkidele, arvestada nendega eri keeltes ja kultuurides (indeks A1 vt tabel 1) on ära märgitud ainult õpiku II osas: tekstis viiel korral ning illustratsioonides neljal korral. Nimetatud oskuse käsitus ei ole seatud õpikus tervikuna eesmärgiks, kuid II osa alateema „Kirjalikud tervitused“ võimaldab selle käsitlemist nii tekstis

kui illustratsioonis. Keeleliste märkide mõistmise arendamisega ei ole õpikus läbivalt arvestatud ning see vajab esile tõstmist nii illustratsioonide, küsimuste kui ka tekstide kaudu.

Kokkuvõtteks võib öelda, et väärtuspädevuse aspektid sisalduvad peamiselt 42 alateemas 43-st, neist on kõige sisukamad ehk pädevuse arendamist toetavad neli alateemat: „Film“, „Legendid“, „Lendamine“ ja „Lõbusaid meenutusi“, mis on esindatud vähemalt kahel korral kas illustratsioonides, tekstis või küsimustes.

Lähtudes põhikooli riikliku õppekava üldpädevustes toodud oskustest toetab õpik oma ja teiste maade ning rahavaste kultuuripärandi tundmist ning selle väärtustamist piisavalt. Kirjanduse, kunsti, teatri ja filmi temaatikaga ehk loomingu väärtustamisega ja looduse temaatika esitamisega toetab õpik riiklikus õppekavas esitatud ootusi küll piisavalt, kuid küsimuste osa täiendamisega saab nimetatut põhjalikumalt arendada. Õpilase oskus väärtustada ennast ja perekonda ning seotust kaaslastega ei ole õpiku I osas piisavalt toetust leidnud ning II osas vajab olemasolev täiendamist küsimustega. Nii õpiku I kui ka II osa ei toeta küsimustes, illustratsioonides ega ka tekstides tervislike eluviiside ja toitumise väärtustamist ning vajab seetõttu täiendamist.

CARAP-projektis esitatud tähelepanu keskpunkt, kus õpilane on teadlik kultuuris sisalduvatest ja põlvkondade vahelistest sarnasustest ja erinevustest ning oskus pöörata tähelepanu ühiskonnas toimivatele tavadele ja normidele, väärtustada kodukoha maa ja teiste riikide kultuuri ning oskus leida nende vahel seoseid, on õpikus I ja II osas esitatud piisavalt. Õpilase teadlikkus kehtivate käitumisnormide universaalsusest vajab esimeses osas laiendamist küsimuste kaudu ning teises osas täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis. Õpikus ei ole toetatud õpilase oskust pöörata tähelepanu keelelistele märkidele eri keeltes ja kultuurides ega oskusele nendega arvestada. Nimetatud aspekt vajab erilist tähelepanu arvestades arenguid tänapäeva ühiskonnas.



**Joonis 2.** RÕK-i ja CARAP-i võrdlus väärtuspädevuses esinemise viiside lõikes

RÕK-is sõnastatud väärtuspädevust kajastavad õpikus kõige enam tekstid (vt joonis 2.) ning neid toetavad mõningal määral illustratsioonid. CARAP-i mõõdikutele vastavaid tekste esineb nimetamisväärselt vähem, kuid neid toetavad samas mahus ka illustratsioonid. Küsimuste sisuline tugi nii RÕK-i kui ka CARAP-i oskuseid silmas pidades on proportsionaalselt väheselt esitatud. Kokkuvõtteks võib öelda, et väärtuspädevuse arendamist toetavad kõige enam tekstid ning kõige vähem küsimused, mis annab põhjuse õpikusse lisada juurde erinevaid küsimusi, et need suunaksid õppimisse väärtuspädevuse käsitlemist rohkemal määral.

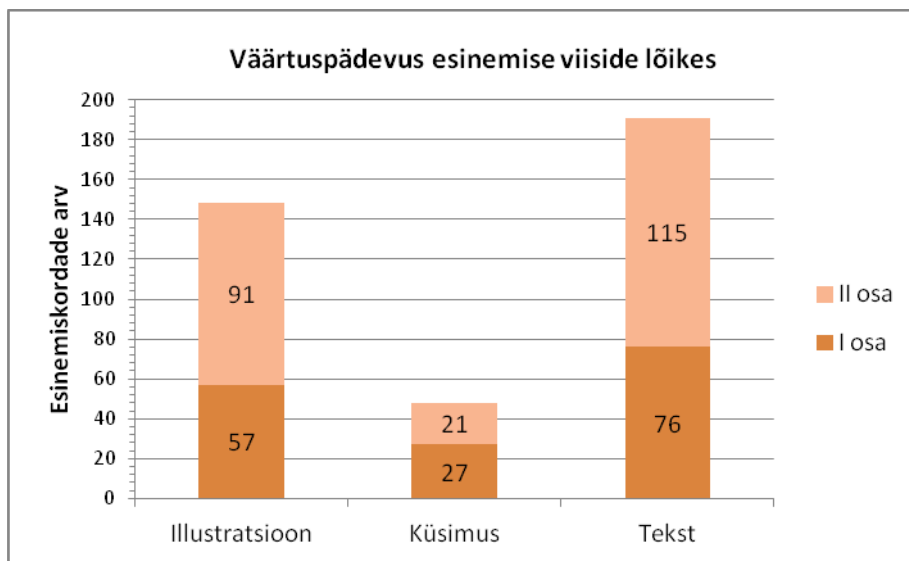
### **3.2. Väärtuspädevuse esindatus õpikus esinemise viiside võrdluses**

Andmete koondtabelis on esile toodud üldpädevuste illustratsioonides, küsimustes või tekstides esinemise sagedus (vt tabel 2.). Koondtabeli põhjal võib väärtuspädevuse esinemisviiside kohta öelda, et õpilase enda ja perekonna väärtustamist (indeks 1.1 vt tabel 1.) on rikastatud CARAP-projektis esitatud vaatluskeskmest lähtuvalt põlvkondlike traditsioonide ja mitmekultuurilisusest tulenevate käitumisnormide käsitlemisega (indeks K9, A2 vt tabel 1). Kõige enam on väärtustatud perekonda tekstide kaudu, mida võib pidada



piisavaks ning kõige vähem kajastust on leidnud küsimustes, mis vajab täiendamist perekonna väärtustamist kujundavate küsimustega.

Oma ja teiste maade kultuuripärand, nende erinevused ja sarnasused (indeks 1.3 vt tabel 1), millele CARAP-projekt pakub lisaväärtuseks kodukohamaa ja teiste riikide kultuuride ning keeleliste märkide arvestamise (indeks K8, A1 vt tabel 1), on esile toodud kõige enam tekstides ning pea puutumata jäetud küsimuste rubriigis. Lisaväärtus tuleks esile, kui sellele pakutaks tuge küsimuste kaudu.



**Joonis 3.** *Väärtuspädevus esinemise viiside lõikes.*

Kokkuvõtteks võib öelda, et väärtuspädevuse esinemine õpikuis on kaalukalt esindatud tekstides, mida toetavad illustratsioonid ning kõige vähem on toetatud väärtuspädevuste saavutamist küsimuste kaudu (vt joonis 3.). Väärtuspädevusele on rohkem tähelepanu pööratud õpiku II osa alateemades.

### **3.3. Sotsiaalpädevuse esinemine õpikus põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti võrdluses**

Käesolevas magistritöös mõistetakse sotsiaalpädevuse all maailmavaatelist ja kultuuriliste teadmiste ja oskuste rakendamist nii suhetes kui ka suhtlemises. Sotsiaalpädevuse alla mahub

sotsiaalne, emotsionaalne ning hoiakuline ehk kognitiivne käitumine. Inimese psühholoogiline ellujäämine, tema sotsiaalse identiteedi areng mitmekesisel maailmas sõltub kultuuridevahelisest empaatiast ja inimlikest väärtustest lähtuvate suhete juhtimisoskusest (OECD, 2005). Suutlikkus tuvastada oma ja teiste kultuurilisi mudeleid toimida suhetes, koostöös ja võrgustikes ning ennast teostada aktiivse õppijana ja ühiskonna liikmena.

Algatus- ja koostöövalmidus ühistegevustes eeldab oskust vastutada, toimida sallivalt, lugupidavalt, tunnustavalt kõigi heaolu nimel. Sotsiaalpädevust saab vaadelda õpikus neis alateemades, mis käsitlevad sallivust keeleliste ja kultuuriliste erisuste osas, kirjeldavad käitumist vastavalt toimivatele tavadele, motiveerivad algatama ja tegema koostööd või analüüsima oma ja teiste vajadusi, õppima iseseisvalt ja koos ning toovad eeskujuks probleemide lahendamise ning oma seisukohtade selgitamise oskuse (OECD, 2005).

Tabelis kajastatud andmete põhjal (vt tabel 1) võib öelda, et põhikooli riikliku õppekava üldosas nimetatud õpilase oskust mõista ja tunnustada enda ja teiste ajaloolisi, maailmavaatelisi, pärimuslikke, perekondlikke ja religioonidest tulenevaid erinevusi ning oskust käituda/suhelda sallivalt ja lugupidavalt (indeks 2.1 vt tabel 1.) esineb õpiku tekstis 14 korral, illustratsioonides 12 korral ning küsimustes neljal korral õpiku I ja II osa paarislehekülgede arvust, mis on kokku 86 paarislehekülge. Kõige enam toetavad sallivuse arendamist tekstid ning illustratsioonid. Õpiku I osas ei ole nimetatud oskust märkimisväärselt esitatud. Õpiku II osa sisaldab nimetatud oskust neljal korral alateemas „Lõbusaid meenutusi“. Nimetatud tähelepanu keskpunkt ei ole esitatud õpiku I osas piisavalt ei illustratsioonides, küsimustes ega ka tekstides ning II osas vajab täiendamist hoiakute kujunemist toetavate küsimustega.

Õpilase oskust käituda vastavalt ühiskonnas/kollektiivis toimivatele headele tavadele (indeks 2.2 vt tabel 1) on õpikus käsitletud kõige enam tekstides – 18 korral, illustratsioonides üheksal ning küsimustes neljal korral. Õpiku I osa alateemad on nimetatud oskusega seotud vähesel määral. Õpiku II osa sisaldab nimetatud oskust enam kui neljal korral, alateemas „Lõbusaid meenutusi“. Tähelepanu all olev aspekt on esitatud õpiku I osas piisavalt, kuid õpiku II osas vajab täiendamist küsimuste kaudu. Õpilase oskus algatada ühistegevusi, oskus õppida nii üksi, paaris kui rühmas kaaslastega (indeks 2.3 vt tabel 1) leiab esitust võrdselt nii tekstides kui ka küsimustes 17 korral, illustratsioonides kuuel korral. Õpiku I ja II osas pakutud

alateemad on vähesel määral seotud nimetatud aspektiga ning vajavad täiendamist eelkõige koos õppimist kujutavate illustratsioonide osas.

Õpilase oskus analüüsida oma ja teiste vajadusi ja tegevusi vastutustundlikult ning toetavalt (indeks 2.4 vt tabel 1) on õpikus esitatud kõige enam tekstides kümnel korral, illustratsioonides ja küsimustes võrdselt viiel korral. Õpiku I osas on nimetatud oskust kõige enam alateemas „Jälle kooli“. Õpiku II osas on need alateemad vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Vaatluskese vajab õpiku I osas esiletõstmist nii oma vajaduste eest seismist ja empaatia arengut toetavate küsimuste kui ka illustratsioonide esitamisega ning õpiku II osas kõigis kolmes esinemisviisis, nii illustratsioonides, küsimustes kui ka tekstides.

Õpilase oskus juhtida emotsioone ning lahendada probleeme, julgedes eksida, abi küsida ning abistada ( indeks 2.5 vt tabel 1.), on tekstides kajastatud üheksal korral, küsimustes kuuel korral ning illustratsioonides kolmel korral. Õpiku I ja II osas pakutud alateemad on nimetatud oskusega seotud vähesel määral. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt leiab õpiku I osas piisavalt kajastamist, kuid õpiku II osa vajab emotsioonidega toimetulekut kirjeldavaid tekste, näiteid abi pakkumisest ja küsimisest ning reflekteerivate küsimustega täiendamist.

Järgnevalt on kirjeldatud põhikooli riikliku õppekava sotsiaalpädevuse sisuga seonduvad CARAP-projektis esitatud teadmiste, oskuste ja hoiakute lahtikirjutused ning nende alusel sõnastatud väärtused ehk oskused, mille rõhuasetus on sallivuse kõrval (RÕK2010) pigem suunatud keelelistele ja kultuurilistele sarnasustele ja erinevuste . Käitumise rõhuasetus on valmisolekul tulla toime teises kultuurikontekstis ning keeleliselt arendada suutlikkust saada ja anda teavet.

Tabeli põhjal (vt tabel 1) saab öelda, et õpilase oskus mõista keeleoskuse tähtsust igapäevases suhtluses, õppimises, toimetulekul ümbritsevas keelekeskkonnas, ühiskonnas, tunnustades enda ja teiste keelelisi sarnasusi ja erinevusi ( indeks K2 vt tabel 1), on õpikus esitatud nii tekstides kui ka illustratsioonides 10 korral ning küsimustes õpiku II osas 4 korral. Oskus leiab käsitlust õpiku I osa alateemas „Jõulud mujal“ ning II osas alateemades „Mitmekesine Euroopa“ ning „Suuline ja kirjalik suhtlemine“. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt vajab õpiku I osas täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis. Õpiku II osas on oskuse arendamisele pööratud piisavalt tähelepanu.

Õpilase oskust tajuda ja tunnustada keelelisi ja kultuurilisi erinevusi ja sarnasusi ümbritsevas keskkonnas (indeks S3.10 vt tabel 1) esineb kõige rohkem illustatsioonides – kaheksal korral, tekstis kuuel korral ning õpiku II osas kolmel korral. Õpiku I osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Teemad „Mitmekesine Euroopa“ ja „Suuline ja kirjalik suhtlemine“ esindab õpiku II osas nimetatud oskust. Keeleliste ja kultuuriliste erinevuste ja sarnasuse tajumise oskuse arendamine vajab täiendamist õpiku I osas nii küsimustes kui ka tekstides ning õpiku II osas täiendamist küsimuste osas.

Õpilase oskus näidata valmisolekut suhtlemiseks teises keeles ja käituda teises keskkonnas vastavalt toimivatele tavadele (indeks A7.2 vt tabel 1) on õpikus kõige enam esitatud illustatsioonides kuuel korral, neljal korral tekstides ning küsimustes õpiku II osas kahel korral. Õpiku I osas esitatud alateemad on seotud nimetatud oskustega vähesel määral. Enam kui viiel korral on nimetatud oskusega esitatud II osa alateemas „Suuline ja kirjalik suhtlemine“. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt vajab õpiku I osas täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis. Õpiku II osas vajab täiendamist küsimuste osas. Nii õpiku tekstid kui küsimused vajavad näiteid teises keeles ja keskkonnas suhtlemise ja käitumise näitlikustamist.

Õpilase avatus, motiveeritus mõista keele ja kultuuri erinevusi ning sarnasusi ning näidata üles uudishimu (indeks A3 vt tabel 1) leiab esitust õpiku II osas illustatsioonides neljal korral, tekstides kolmel korral ning küsimustes esineb seda vaid üks kord. Õpiku I osas esitatud alateemad on mõningal määral seotud nimetatud oskusega. Õpiku II osa sisaldab nimetatud oskust neljal korral, alateemas „Mitmekesine Euroopa“. Tähelepanu all olev oskus ei ole piisavalt esitatud õpiku I ega ka II osas üheski esinemisviisis, mistõttu vajab täiendavat tähelepanu. Õpilase oskust õppida iseseisvalt, kasutada oma õppimist toetavaid sõna- ja käsiraamatuid ning küsida ja anda teavet, selgitusi, täpsustusi (indeks S7.6 vt tabel 1) on esitatud õpiku II osas võrdselt illustatsioonides ja tekstides viiel korral, küsimuste rubriigis aga kolmel korral. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt on esitatud nii illustatsioonides, tekstides kui ka küsimustes vaid õpiku II osas ning on seotud õpiku alateemadega. Õpiku I osa vajab täiendamist küsimustega milles on ülesanne iseseisvalt kasutada oma õppimist toetavaid sõna- ja käsiraamatuid ning küsida ja anda teavet, selgitusi, täpsustusi suhtlemisoskuse ja arendamiseks.

Õpilase valmisolekut suhelda teises keeles, julgedes eksida ja vastu võtta abi (indeks A7.3 vt tabel 1) on esitatud õpiku II osas kolmel korral illustatsioonides ning võrdselt ühel korral tekstides ja küsimustes. Esitatud alateemad ei ole märkimisväärselt seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II osas. Vaadeldud valmisolek suhtlemiseks on esitatud nii illustatsioonides, tekstides kui ka küsimustes vaid õpiku II osas ning on seotud õpiku alateemadega.

Õpilase oskus selgitada oma seisukohti, vältides kultuurilisi eelarvamusi (indeks S4 vt tabel 1) on õpiku II osas kajastatud küsimustes 3 korral ning illustatsioonides ühel korral. Õpiku I ja II osas esitatud alateemad on mõningal määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud oskus leiab piisavalt kajastust vaid õpiku II osas kõigis kolmes esinemisviisis ning on seotud õpiku alateemadega.

Kokkuvõtteks võib öelda, et sotsiaalpädevuse vaatlusalused oskused sisaldavad peamiselt 35 alateemat 43 alateemast, neist on kõige sisukamad ehk pädevuse arendamist toetavad neli alateemat: „Lõbusaid meenutusi“, „Jälle kooli“, „Jõulud mujal“ ning märkimisväärselt sotsiaalpädevust toetavad teemad „Mitmekesine Euroopa“ ja „Suuline ja kirjalik suhtlemine“, mis on esindatud vähemalt kolmel korral kas illustatsioonides, tekstis või küsimustes.

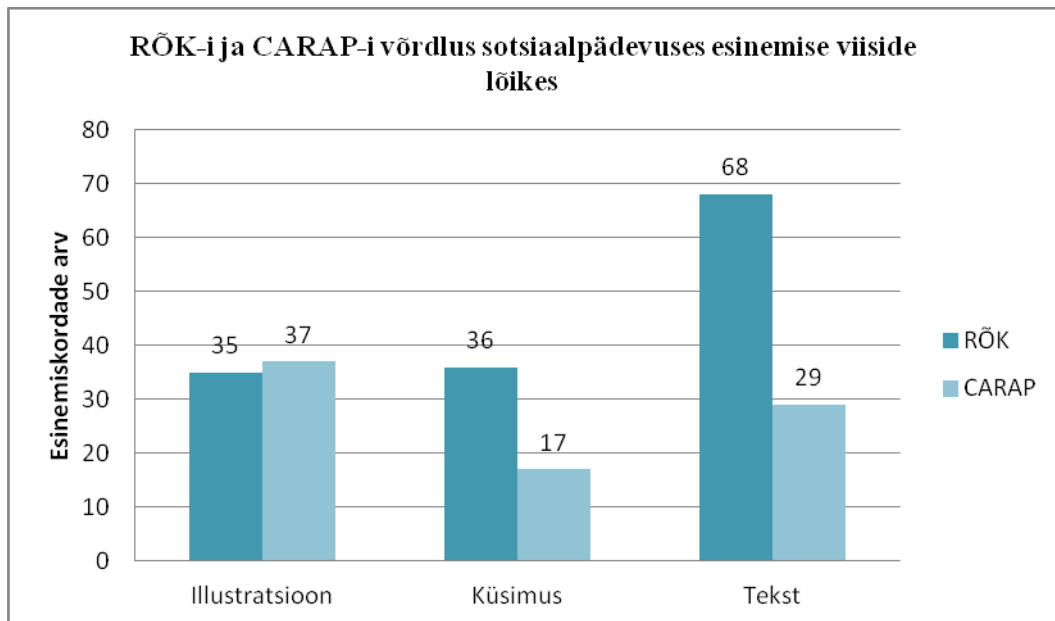
Õpilase oskus mõista ja tunnustada enda ja teiste ajaloolisi, maailmavaatelisi, pärimuslikke, perekondlikke ja religioonidest tulenevaid erinevusi ning oskus käituda/suhelda sallivalt ja lugupidavalt ei ole toetatud õpiku I osas piisavalt ning õpiku II osa vajab hoiakuid kujundavate küsimustega toetamist. Õpilase oskust käituda vastavalt ühiskonnas/kollektiivis toimivatele headele tavadele on käsitletud õpiku I osas piisavalt ning II osa vajab toetamist küsimuste kaudu. Õpilase oskus algatada ühistegevusi ning oskus õppida nii üksi, paaris kui rühmas kaaslastega vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas eelkõige illustatsioonide osas. Õpilase oskus analüüsida oma ja teiste vajadusi ja tegevusi vastutustundlikult ning toetavalt vajab õpiku I osas esiletõstmist nii küsimuste kui ka illustatsioonide kaudu ning õpiku II osas kõigis kolmes esinemisviisis. Õpilase oskus juhtida emotsioone ning lahendada probleeme, julgedes eksida, abi küsida ning abistada, leiab õpiku I osas piisavalt kajastamist, kuid õpiku II osa vajab täiendamist kõigis kolmes esinemise viisis.

CARAP-projektis esitatud tähelepanu keskpunkt, kus õpilase oskus mõista keeleoskuse tähtsust igapäevases suhtluses, õppimises, toimetulekul ümbritsevas keelekeskkonnas, ühiskonnas, tunnustades enda ja teiste keelelisi erinevusi ja sarnasusi vajab õpiku I osas

täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis. Õpiku II osas on oskuse arendamisele pööratud piisavalt tähelepanu. Õpilase oskus tajuda ja tunnustada keelelisi ja kultuurilisi erinevusi ja sarnasusi ümbritsevas keskkonnas vajab täiendamist õpiku I osas nii illustatsioonides, küsimustes kui ka tekstides ning õpiku II osas täiendamist küsimuste osas.

Õpilase oskus näidata valmisolekut suhtlemiseks teises keeles ja käituda teises keskkonnas, õpilase avatus, motiveeritus mõista keele ja kultuuri erinevusi ning sarnasusi ning näidata üles uudishimu ei ole piisavalt esitatud õpiku I ega ka II osas ning vajab täiendavat tähelepanu avatuse kujundamise osas teise keele ja kultuuri erinevuste ning sarnasuste vastu. Keele ja kultuuri erinevusi ning sarnasusi kirjeldavad näited on vajalikud tekstis ning uudishimu äratavad küsimused õppematerjalides või õppeprotsessis, et avardada õpilaste silmaringi ning sallivat hoiakut kultuuridevahelises suhtlemises.

Õpilase oskust õppida iseseisvalt, kasutada oma õppimist toetavalt sõna- ja käsiraamatuid ning küsida ja anda teavet, selgitusi, täpsustusi on esitatud nii illustatsioonides, tekstides kui ka küsimustes vaid õpiku II osas ning on seotud õpiku alateemadega. Õpilase valmisolekut suhelda teises keeles, julgedes eksida ja vastu võtta abi on esitatud nii illustatsioonides, tekstides kui ka küsimustes vaid õpiku II osas ning on seotud õpiku alateemadega. Õpilase oskus selgitada oma seisukohti, vältides kultuurilisi eelarvamusi leiab piisavalt kajastust vaid õpiku II osas kõigis kolmes esinemisviisis ning on seotud õpiku alateemadega.



**Joonis 4.** RÕK-i ja CARAP-i võrdlus sotsiaalpädevuses esinemise viiside lõikes

Sotsiaalpädevust toetavad kõige tugevamalt RÕK-is (2010) esitatud ootustest lähtuvalt tekstid (vt joonis 4.). Võrdselt annavad tuge sotsiaalpädevuse arendamisele RÕK-i illustratsioonid ja küsimused, mis üksteist ühtlasi täiendavad. CARAP-projekti kõige tugevamaks esinemisviisiks sotsiaalpädevuse arendamise toetamisel on illustratsioonid, mis toetavad tekstide mõistmist või annavad lisateavet ja näitlikustatud eeskujusid. Küsimuste rubriik on CARAP-projekti mõõdikute sisu arvestades leiab vähem esitamist. Kõige enam on võimalus arendada sotsiaalpädevust RÕKI-is esitatu põhjal illustratsioonides ja küsimustes, et need oleks esinemissageduses tekstiga tasakaalus. CARAP-projekti mõõdikuid on vajalik õpikus või õppeprotsessis rohkem esile tuua nii tekstide valikus kui ka küsimuste sisus. Illustratsioonides on CARAP-projekti mõõdikud kõige enam kajastust leidnud sotsiaalpädevuse arendamisel.

#### **3.4. Sotsiaalpädevuse esindatus õpikuis esinemise viiside võrdluses.**

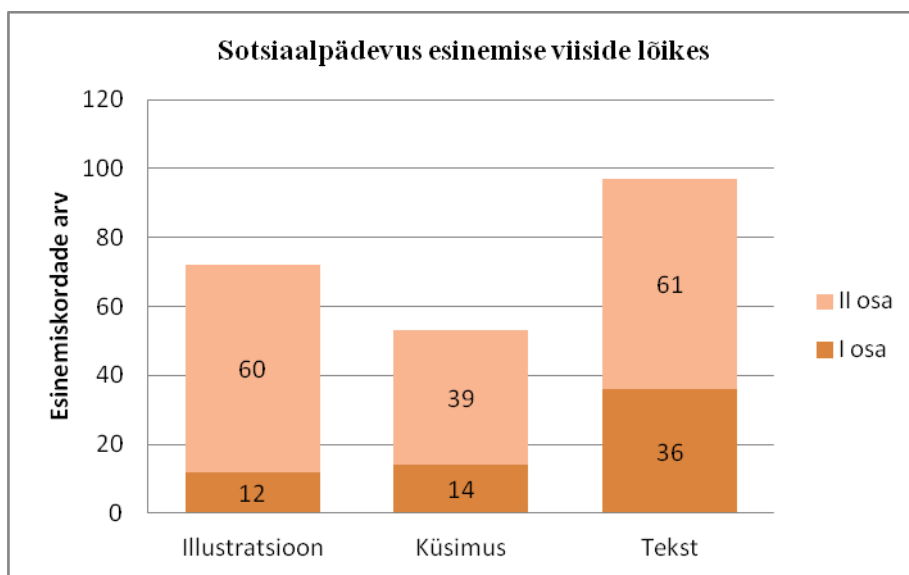
Andmete koondtabelis on esile toodud üldpädevuste esinemise sagedus illustratsioonides, küsimustes või tekstides (vt tabel 2). Koondtabeli põhjal võib sotsiaalpädevuse esinemisviiside kohta öelda, et õpilase sallivust ühiskonnas esinevate erimeelsuste vastu (indeks 2.1 vt tabel 1) on rikastatud CARAP-projekti põhjal teiste keelte ja kultuuride erinevuste ja sarnasuste tunnustamise ja tajumisega (indeks K2, S3.10 vt tabel 1), mis on kõige enam esitatud tekstides (30 korral) ning kõige vähem (11 korral) küsimuste rubriigis. Küsimustega vajab toetamist ühiskonnas teiste keelte ja kultuuride erinevuste ja sarnasuste tunnustamise ja sallivuse kujundamine.

Ühiskonnas kehtivad head tavad (indeks 2.2 vt tabel 1), millele CARAP-projekt annab lisaväärtust valmisolekuga suhelda teises keeles ja käituda vastavalt sealsetele tavadele (indeks A7.2 vt tabel 1). Küsimuste kaudu vajab esile tõstmist oma ja teises keele- ja kultuurikeskkonnas käitumise heade tavade väärtustamine.

Ühistegevused, paaris- ja rühmatööd (indeks 2.3 vt tabel 1), mida CARAP-projekt täiendab avatuse ning motivatsiooniga mõista teiste kultuuride eripära (indeks A3 vt tabel 1), vajab toetamist õpiku kujunduse kaudu ühistegevuste, paaris- ja rühmatöodes koostöö kujutamiseks. Enda ja teiste vajaduste ning tegevuste analüüsimine (indeks 2.4 vt tabel 1), millele CARAP-

projekt annab lisaväärtuse iseseisva õppimisoskusega, samuti sõna- ja käsiraamatute kasutamine (indeks S7.6 vt tabel 1) vajab toetamist küsimuste kaudu.

Enda emotsioonide kirjeldamisele ning probleemide lahendamisele (indeks 2.5 vt tabel 1), millele CARAP-projekt annab lisaväärtusena valmisoleku suhelda teises keeles ning oskuse selgitada oma seisukohti, vältides kultuurilisi eelarvamusi (indeks A7.3, S4 vt tabel 1.), on võrdselt esitatud nii küsimustes kui ka tekstides kümnel korral, ning vajab tuge illustatsioonides.



**Joonis 5.** *Sotsiaalpädevus esinemise viiside lõikes*

Sotsiaalpädevuse esinemine õpikus on kõige enam esindatud tekstides (vt joonis 5), mida toetavad illustatsioonid. Kõige vähem on toetatud sotsiaalpädevuste saavutamist küsimuste kaudu. Sotsiaalpädevusele on rohkem tähelepanu pööratud õpiku II osas. Küsimustega vajab toetamist nii ühiskonnas teiste keelte ja kultuuride erinevuste ja sarnasuste tunnustamise ja sallivuse kujundamine, oma ja teises keele- ja kultuurikeskkonnas käitumise heade tavade väärtustamine, kui ka iseseisva õppimisoskuse, samuti sõna- ja käsiraamatute kasutamise vilumuse kujundamine.



### **3.5. Õpipädevuse esinemine õpikus põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti võrdluses**

Õpipädevuse all mõistetakse käesoleva magistritöö raames õpistrateegiaid seoses õppija õpieesmärgi, motivatsiooni, vajaduste ja võimalustega, mis on eelduseks positiivse suhtumise kujunemiseks õppimisse. Oskus õppida, olla motiveeritud ja suutlikkus organiseerida õpikeskkonda kujuneb läbi kogemuste ning teadliku reflekteerimise ja analüüsi, samuti selle teadvustamise kaudu, kuidas toimus õppimine (OECD, 2005). Õppimist toetav reflekteerimine sisaldab õpitegevuste ja ressursside kavandamist, eesmärgipärasust, nende analüüsi, üksi ja koos õppimise tulemuslikkuse hindamist ning elukestvaks õppeks valmistumist (OECD, 2005).

Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) on õpipädevuse arendamise eesmärk suunatud eelkõige õppimise eesmärgistamisele, planeerimisele, teabe hankimisele ning ülesannete lahendamisel loovalt lähenemise oskuste arendamisele.

Tabelis kajastatud andmete põhjal (vt tabel 1) võib öelda, et õpikus esitatud põhikooli riikliku õppekava üldosas nimetatud õpilase oskust eesmärgistada ja planeerida oma päevaplaani, puhke- ja tööaega, oma õppimist ja huvitegevust, luues soodsa õpikeskkonna (indeks 3.1 vt tabel 1) esines tekstides kuuel korral, illustratsioonides ja küsimustes võrdselt neljal korral. Õpikus esitatud alateemad ei ole märkimisväärselt ehk vähemalt neljal korral seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II osas. Nimetatud tähelepanu eesmärk vajab täiendamist õpiku I ja II osas nii küsimuste kui ka illustratsioonide suhtes. Küsimuste ja illustratsioonidega vajab arendamist õpilase oskust eesmärgistada ja planeerida oma päevaplaani, puhke- ja tööaega, oma õppimist ja huvitegevust ning oskust luua soodne õpikeskkond.

Õpilase oskust hankida teavet erinevatest allikatest, seda analüüsida, sünteesida, kasutades õpioskusi, -strateegiaid, kriitilist mõtlemist, tänapäevaseid tehnoloogiaid ning huvihariduses omandatud (indeks 3.1 vt tabel 1), on õpikus esitatud kõige enam tekstides, 16 korral ning küsimustes ja illustratsioonides võrdselt 12 korral. Õpiku I osas esitatud alateemad on seotud nimetatud oskusega vähesel määral. Oskust on esitatud neljal korral II osa alateemas „Tehnika ja areng“. Tähelepanu all olev õpipädevuse aspekt on esitatud õpiku I ja II osas piisavalt nii tekstides, küsimustes kui ka illustratsioonides ning täiendamist ei vaja.

Õpilase oskus arendada loovat mõtlemist, kasutades seda ülesannete ja probleemide lahendamisel koos ja iseseisvalt, toetudes omandatud teadmiste ja oskustele (indeks 3.3 vt tabel 1) leiab esitust tekstides 18 korral, küsimustes 13 korral ning illustratsioonides seitsmel korral. Õpiku I osas ei ole nimetatud oskust märkimisväärselt esitatud. Õpiku II osa sisaldab nimetatud oskust neljal korral alateemas „Lõbusaid meenutusi“. Nimetatud tähelepanu keskpunkt vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides. On vajalik. illustratsioonide täiendamisega näitlikustada loovat mõtlemist ülesannete lahendamisel koos kaaslastega ja iseseisvalt.

Õpilane oskab reflekteerida oma teadmisi, oskusi, tugevusi, nõrkusi ja tegevusi kriitiliselt, ennast motiveerivalt, taastootvalt, planeerides järgmisi õpitegevusi (indeks 3.4 vt tabel 1) on esitatud kõige enam küsimustes (kümnel korral), tekstides kahel korral ning illustratsioonis üks kord. Õpiku I ja II osas pakutud alateemad on nimetatud oskusega seotud vähesel määral. Nimetatud vaatluskese vajab nii õpiku I kui ka II osas esiletõstmist tekstide ja illustratsioonide kaudu.

Järgnevalt on kirjeldatud põhikooli riikliku õppekava õpipädevuse sisuga seonduvalt CARAP-projektis esitatud teadmiste, oskuste ja hoiakute mõõdikute tähenduste kirjeldused ning nende alusel sõnastatud väärtused ehk oskused. CARAP-projektis on õpipädevuste käsitlemisel enam tähelepanu pööratud õpimotivatsioonile ja õpioskuste, -tehnikate teadlikule omandamisele ja kasutamisele ning valmisolekule kohaneda teises kultuurikontekstis, tehes ülekandeid praktikasse keeleõppes õpitud, valmisolekule teadvustada ning kasutada ja usaldada oma võimeid ning neid arendades.

Tabeli põhjal (vt tabel 1) saab öelda, et õpilase teadlik huvi ja motivatsioon õppida teises keeles/teisi keeli ning arendama seda elukestvas õppes (indeks A18 vt tabel 1), on õpikus esitatud küsimustes kümnel korral, tekstides neljal korral ja illustratsioonides kolmel korral. Õpiku I ja II osas esitatud alateemad on mõningal määral seotud nimetatud oskusega. Antud oskuse arendamise toetamine vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides, küsimustes kui ka tekstides. Õpilase teadliku huvi ja motivatsiooni tõstmist õppida teises keeles/teisi keeli ning arendama seda elukestvas õppes tuleb toetada tekstide ja küsimuste lisamisega.

Õpilase oskus teadlikult valida õppimist toetavaid strateegiaid kasutades varasemaid õpikogemusi uutes olukordades, jälgides oma õppimise edusamme (indeks S7.7 vt tabel 1), leiab esitust tekstides 12 korral, küsimustes kuuel korral ning illustratsioonides kolmel korral. Esitatud alateemad ei ole märkimisväärselt seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II osas. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt vajab esile tõstmist täiendavalt illustratsioonide osas nii õpiku I kui ka II osas.

Õpilase valmisolek arendada oma õppimise tehnikaid ja õpistiile (indeks A19 vt tabel 1), on õpikus kõige enam esitatud küsimustes ehk kümnel korral, tekstides neljal korral ning küsimustes kolmel korral. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad ei ole seotud märkimisväärselt seotud nimetatud oskusega. Tähelepanu all olevat oskust on soovituslik esile tõsta küsimustes õpiku mõlemas osas.

Õpilase oskus sõnastada hüpoteese, analüüsida saadud teavet ning teha kokkuvõtteid nii teksti sisu kui ka keelereeglite kohta (indeks S1 vt tabel 1) leiab esitust tekstides 12 korral, illustratsioonides kuuel korral ning küsimustes kolmel korral. Õpiku I osas esitatud alateemad on mõningal määral seotud nimetatud oskusega. Õpiku II osa sisaldab vaadeldavat oskust neljal korral alateemas „Mitmekesine Euroopa“. Oskus vajab õpiku I ja II osas esiletõstmist küsimuste kaudu. Oskus sõnastada hüpoteese, analüüsida saadud teavet ning teha kokkuvõtteid nii teksti sisu kui ka keelereeglite kohta vajab toetamist küsimuste kaudu.

Õpilase oskus suuta meenutada varemõpitud toetudes sõnale ja pildile ümbritsevas keskkonnas (indeks S7.2 vt tabel 1) on õpikus kõige enam ehk kaheksal korral esitatud illustratsioonides ning tekstides viiel korral. Õpiku I ja II osas esitatud alateemad on mõningal määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud tähelepanu keskpunkti ei toeta küsimuste rubriik, mis annab põhjust seda rikastada.

Õpilase valmidus kohaneda ja osaleda teises kultuuris suheldes ning kasutades õpitavat keelt (indeks A13 vt tabel 1) on esitatud kolmel korral illustratsioonides ning kahel korral tekstides. Esitatud alateemad ei ole märkimisväärselt seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II osas. Nimetatud oskust on käsitletud ebapiisavalt nii õpiku I kui ka II osas vajades täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis nii illustratsioonides, küsimustes, kui ka tekstides.

Õpilase oskus võrrelda keelelisi ja kultuurilisi erinevusi ja sarnasusi (indeks S3.1 vt tabel 1), leiab esitust üheksal korral tekstides, kaheksal korral illustratsioonides ning seitsmel korral küsimuste rubriigis. Õpiku I osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega.

Teemad „Mitmekesine Euroopa“ ja „Suuline ja kirjalik suhtlemine“ esindab õpiku II osas nimetatud oskust. Vaadeldud tähelepanu keskpunkti ei toeta küsimuste rubriik, mis annab põhjust seda rikastada.

Õpilase oskus kasutada olemasolevaid keeleoskusi kandes üle oma teadmised teise keele konteksti (indeks S5 vt tabel 1) on õpikus esitatud kahel korral tekstis ning ühel korral illustratsioonides. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad ei ole olulisel määral seotud nimetatud oskusega. Nimetatud oskust on käsitletud ebapiisavalt nii õpiku I kui ka II osas vajades täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis. Keeleoskuse arendamiseks nii illustratsioonides, küsimustes, kui ka tekstides.

Pädevus, mille kohaselt õpilane on teadlik oma võimetest ja oskusest ning kasutab olemasolevaid teadmisi ja oskusi suhtlemiseks, usaldades oma suutlikust (indeks A14 vt tabel 1) leiab küsimustes esitust üheksal korral. Esitatud alateemad ei ole seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II osas olulises mahus. Tähelepanu all olevat oskust on käsitletud ebapiisavalt nii õpiku I kui ka II osas ning vajab seetõttu täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis.

Õpilase valmisolek õppida oma vigadest ning laiendada oma keeleoskust (indeks A17 vt tabel 1) on esitatud õpiku II osas ühel korral küsimuste rubriigis. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Nimetatud oskust on käsitletud ebapiisavalt nii õpiku I kui ka II osas ning vajab täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis nii illustratsioonides, küsimustes, kui ka tekstides.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpipädevuse vaatlusalused oskused sisaldavad peamiselt 37 alateemat 43 alateemast, neist on kõige sisukamad ehk pädevuse arendamist toetavad kolm alateemat: „Tehnika areng“, „Lõbusaid meenutusi“ ja „Suuline ja kirjalik suhtlemine“, ning märkimisväärselt õpipädevust toetav teema on „Mitmekesine Euroopa“ ja mis on esindatud vähemalt kolmel korral, kas illustratsioonides, tekstis, või küsimustes.

Õpilase oskust eesmärgistada ja planeerida oma päevaplaani, puhke- ja tööaega, oma õppimist ja huvitegevust, luues soodsa õpikeskkonna vajab täiendamist õpiku I ja II osas nii küsimuste kui ka illustratsioonide puhul. Õpilase oskus hankida teavet erinevatest allikatest, seda analüüsida, sünteesida, kasutades õpioskusi, -strateegiaid, kriitilist mõtlemist, tänapäevaseid

tehnoloogiaid ning huvihariduses omandatud on esitatud õpiku I ja II osas piisavalt nii tekstides, küsimustes kui ka illustratsioonides. Õpilase oskus arendada loovat mõtlemist, kasutades seda ülesannete ja probleemide lahendamisel koos ja iseseisvalt, toetudes omandatud teadmiste ja oskustele vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides. Õpilase oskust reflekteerida oma teadmisi, oskusi, tugevusi, nõrkusi ja tegevusi kriitiliselt, ennast motiveerivalt, taastootvalt, planeerides järgmisi õpitegevusi vajab nii õpiku I kui ka II osas esiletõstmist tekstide ja illustratsioonide kaudu.

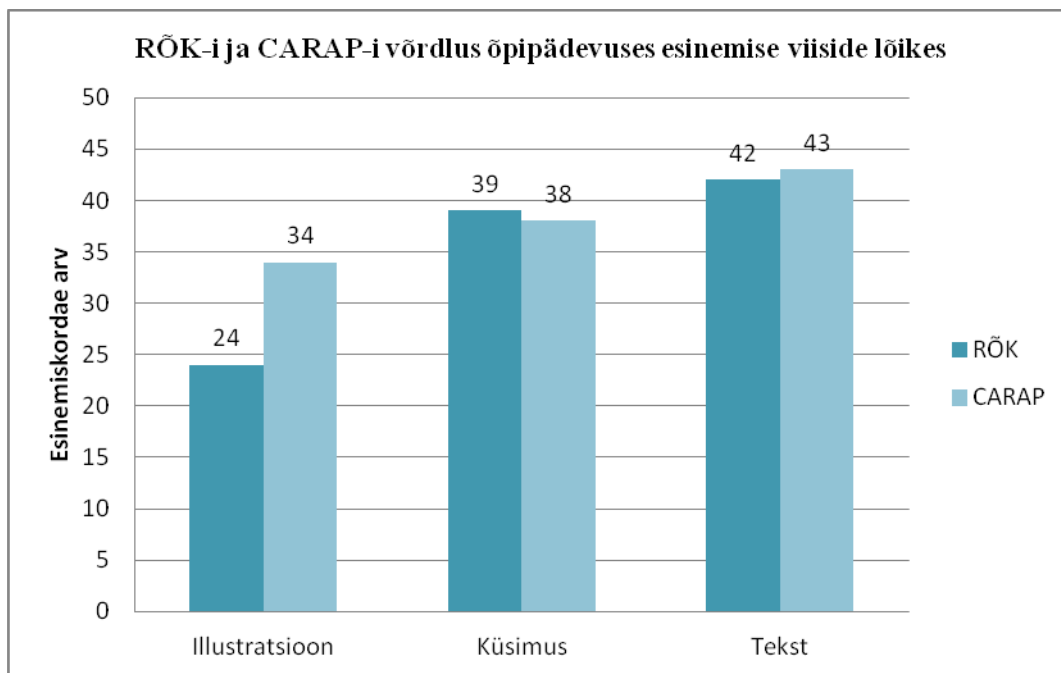
Kokkuvõtlikult võib öelda, et õpipädevuse toetamise esinevus teemati on ühtlaselt hajus ning käsitletud kontsentreeritult nii illustratsioonis, küsimustes kui ka tekstis kahe teema juures. Õpipädevuse arendamise rõhuasetus on jäänud pigem klassiruumi õppeprotsessi osaks ning on õpikus toetatud vastavate tegevuste, võtete näitlikustamisega pisteliselt, jättes samade tegevuste ja võtete ülekandmise õpetaja otsustada. Õpipädevuse arendamine vajab tähelepanu nii õpetajate teadlikkuse tõstmisel kui ka toetavate materjalide valimisel.

CARAP-projektis esitatud tähelepanu keskpunkt, kus õpilase teadlik huvi ja motivatsioon õppida teises keeles/teisi keeli ning arendada seda elukestvas õppes vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides, küsimustes ja tekstides. Õpilase oskust teadlikult valida õppimist toetavaid strateegiaid kasutades varasemaid õpikogemusi uutest olukordades ning jälgides oma õppimise edusamme vajab esile tõstmist täiendavalt illustratsioonide osas nii õpiku I kui ka II osas. Õpilase valmisolek arendada oma õppimise tehnikaid ja õpistiile on soovituslik esile tõsta küsimustes õpiku mõlemas osas. Õpilase oskus sõnastada hüpoteese, analüüsida saadud teavet ning teha kokkuvõtteid nii teksti sisu kui ka keelereeglite kohta vajab õpiku I ja II osas esiletõstmist küsimuste kaudu. Õpilase oskust suuta meenutada varemõpitud toetudes sõnale, pildile ümbritsevas keskkonnas ei toeta küsimuste rubriik, mis annab põhjust seda rikastada.

Õpilase valmidus kohaneda ja osaleda teises kultuuris kasutades suhtluses õpitavat keelt on ebapiisavalt kajastatud nii õpiku I kui ka II osas ning vajab täiendamist illustratsioonides, küsimustes ja tekstides.

Õpilase oskust võrrelda keelalisi ja kultuurilisi erinevusi ja sarnasusi ei toeta küsimuste rubriik, mis annab põhjust seda rikastada. Õpilase oskust kasutada olemasolevaid keeleoskusi kande üle oma teadmisi teise keele konteksti on käsitletud ebapiisavalt nii õpiku I kui ka II

osas ning vajab täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis. Pädevus, mille kohaselt õpilane on teadlik oma võimetest ja oskusest ning kasutab olemasolevaid teadmisi ja oskusi suhtlemiseks, usaldades oma suutlikust on käsitletud ebapiisavalt nii õpiku I kui ka II osas ning vajab täiendamist kõigis kolmes esinemisviisis. Õpilase valmisolekut õppida oma vigadest ning laiendada oma keeleoskusi vajab täiendamist illustatsioonides, küsimustes ja tekstides.



**Joonis 6.** RÕK-i ja CARAP-i võrdlus õpipädevuse esinemise viiside lõikes

Kokkuvõtlikult võib välja tuua, et õpipädevuse arendamist on toetatud õpipädevuse esinemise viiside lõikes kas illustatsioonides, küsimustes või tekstides läbi õpiku hajusalt (vt joonis 6.), RÕK-is ja CARAP-projektis kirjeldatud oskused on esindatud erinevates teemades, kattes ühiselt peaaegu poole õpiku 2.osa alateemadest. Õpipädevuse tugi on märkimisväärselt, seega vähemalt neljal korral leitav nii illustatsioonides, küsimustes kui ka tekstis, ehk eesmärgistatult kolmes alateemas. Õpipädevuse arendamist kajastavad nii põhikooli riiklikus õppekavas kui ka CARAP-projekti mõõdikutes esitatud ootuste kohaselt kõige enam tekstid, mida toetavad pea samas mahus esindatud küsimused. Vähemal määral toetavad õpipädevuse saavutamist RÕK-is toodud ootuste valguses illustatsioonid.

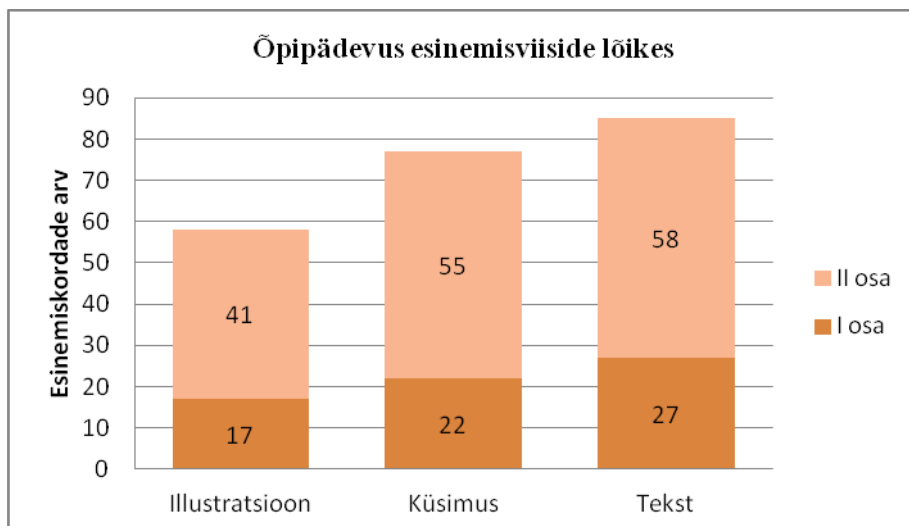
### **3.6. Õpipädevuse esindatus õpikuis esinemisviiside võrdluses**

Andmete koondtabelis on esile toodud üldpädevuste esinemise sagedus illustatsioonides, küsimustes või tekstides (vt tabel 2). Koondtabeli põhjal võib õpipädevuse esinemisviiside kohta öelda, et seal, kus õpilase eesmärgi- ning planeerimisoskust (indeks 3.1 vt tabel 2) on rikastatud CARAP-projekti põhjal huvi ja motivatsiooniga teise keele ja kultuuri vastu ning endale sobivate õppimisstrateegiatega teadliku valikuga (indeks A18, S7.7 vt tabel 2), on kõige enam esindatud tekstides – 16 korral, illustatsioonides 11 korral ning kõige vähem 9 korral küsimuste rubriigis.

Õpilase oskust hankida teavet erinevatest kommunikatsioonivahenditest (indeks 3.2 vt tabel 2), millele CARAP-projekt annab lisaväärtuseks õpilase valmisoleku arendada oma õppimise tehnikat, suutes teha kokkuvõtteid ning meenutades varem õpitud (indeks A19, S1 vt tabel 2.), on esile toodud tekstides 37 korral, illustatsioonides 26 korral ning küsimustes 28 korral.

Õpilase oskust arendada loovat mõtlemist, kasutades seda ülesannete ja probleemide lahendamisel koos ja iseseisvalt, toetudes omandatud teadmistele ja oskustele (indeks 3.3 vt tabel 2), mida CARAP-projekt täiendab kohanemisvõime, oma ja teise kultuuri võrdlemise oskusega ning oskusega varasema keeleoskuse ülekandmisega võõrkeelde (indeks A13, S1.3, S5 vt tabel 2.), on enim ehk 30 korral esile toodud tekstides ning võrdselt esile toodud illustatsioonides ja küsimustes. Küsimuste osas vajab täiendamist loova mõtlemise toetamine.

Õpilase oskust reflekteerida oma teadmisi, oskusi, tugevusi, nõrkusi ja tegevusi kriitiliselt, ennast motiveerivalt, taastootvalt, planeerides järgmisi õpitegevusi (indeks 3.4 vt tabel 2.), millele CARAP-projektis kirjeldatu annab lisaväärtusena oskuse kasutada olemasolevaid teadmisi ja oskusi suhtlemises ning valmisoleku õppida oma vigadest (indeks A14, A17 vt tabel 2) on enim ehk 20 korral esile tõstetud küsimustes, , pea puutumata on see jäänud nii illustatsioonides kui ka tekstides.



**Joonis 7.** *Õpipädevus esinemise viiside lõikes*

Kokkuvõtteks võib öelda (vt. joonis 7), et õpipädevuse esinemine õpikuis on kõige enam esindatud tekstides, mida toetavad peaaegu samasuguses esinevuse arvulises mahus küsimused. Vähemal määral on toetatud õpipädevuste saavutamist illustratsioonide kaudu. Õpipädevuse arendamisele on peaaegu poole rohkem tähelepanu pööratud õpiku II osas, mis sisaldab muuhulgas õppeaastat kokkuvõtvat teemat „Lõbusaid mälestusi“.

### **3.7. Suhtluspädevuse esinemine õpikus põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti võrdluses**

Suhtluspädevuse lugemise osas võib tabelis kajastatud andmete põhjal (vt tabel 1) öelda, et õpikus esitatud põhikooli riikliku õppekava üldosas nimetatud oskus ära tunda jutustust, lühijuttu, luuletust, näidendit, muinasjuttu, muistendit, mõistatust, vanasõna ja kirja (indeks 4.1.1 vt tabel 1) esineb tekstides 35 korral, illustratsioonides ning küsimustes üks kord. Oskus leiab käsitlust õpiku I osa alateemas „Legendid“. Õpiku II osas ei ole nimetatud oskust märkimisväärselt esitatud. Nimetatud oskust on soovituslik esile tõsta täiendavalt nii küsimustes kui ka illustratsioonides.

Õpilase oskus nimetada mõnda lastekirjanikku (indeks 4.1.2. vt tabel 1.), on esile tõstetud tekstides 23 korral ning illustratsioonides ühel korral. Õpiku I ja II-s osas pakutud alateemad



on nimetatud oskusega seotud vähesel määral. Vaadeldud eesmärk vajab rikastamist küsimuste rubriigis nii õpiku I kui ka II osas. Küsimuste kaudu vajab lastekirjanikele tähelepanu pööramine.

Õpilase oskus hankida ja eristada otstarbekohast teavet eri allikatest ning oskust lugeda lihtsat plaani, tabelit, diagrammi, skeemi ning kaarti (indeks 4.1.3 vt tabel 1.) leiab esitust illustatsioonides 10 korral, tekstides kuuel korral ning küsimustes kahel korral. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Nimetatud eesmärk vajab edendamist küsimuste ja tekstide kaudu.

Õpilase oskus töötada kirjalike juhiste alusel, eristades tekstis väidet, küsimust, palvet, käsku ja keeldu, vastates küsimustele loetu kohta ning annab omapoolse hinnangu (indeks 4.1.4 vt tabel 1.) on õpikus kajastatud 29 korral küsimustes ning üheksal korral tekstides. Õpiku I osas on nimetatud oskust kõige enam alateemas „Legendid“. Õpiku II osas on nimetatud alateemad vähesel määral seotud selle oskusega. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt vajab täiendamist tekstide osas.

Suhtluspädevuse kuulamise osas kajastatud andmete põhjal (vt tabel 1) võib öelda, et õpikus esitatud põhikooli riikliku õppekava üldosas nimetatud oskust, kus õpilane oskab kuulata, mõista suhtluspartneri sõnumit, hangib otstarbekohast teavet kuuldu põhjal (üksi-, paaris-, rühmatöös), oskab esitada oma seiskohti ja vastata küsimustele (indeks 4.2.1 vt tabel 1) esineb õpikus kõige enam tekstides – 16 korral, küsimustes kolmel korral ning illustatsioonides kahel korral. Esitatud alateemad ei ole märkimisväärselt seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II osas. Vaadeldud tähelepanu keskpunkti on soovituslik esile tõsta õpiku mõlemas osas täiendavalt nii küsimustes kui ka illustatsioonides.

Õpilase suutlikkust aru saada eakohaste etenduste ja filmide, raadio- või telesaadete põhisisust, osates esitada oma seiskohti ja vastates küsimustele (indeks 4.2.2 vt tabel 1) on esile tõstetud tekstis neljal korral. Õpiku I ja II osas esitatud alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Antud oskus vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustatsioonides, küsimustes ja ka tekstides.

Suhtluspädevuse kirjutamise osas kajastatud andmete põhjal (vt tabel 1) võib öelda, et õpikus esitatud põhikooli riikliku õppekava üldosas nimetatud oskus koostada seostatud teksti (kutse, õnnitluse, teate ja e-kirja), kirjeldada kogemusi ja muljeid, ümberjutustusi ning teisi loovtöid (indeks 4.3.1 vt tabel 1) esineb küsimustes 10 korral, tekstides kolmel korral ning

illustratsioonides üks kord . Esitatud alateemad ei ole märkimisväärselt seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II osas. Vaadeldud oskust on soovituslik esile tõsta täiendavalt illustratsioonide osas.

Õpilase oskus teha loetava käekirjaga tahvlilt ja õpikust ära kirja, oskus paigutada teksti korrekselt paberile ning seda vormistada (indeks 4.3.2 vt tabel 1) leiab esitust õpikus võrdselt illustratsioonis ja küsimuses ühel korral. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Antud oskus vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides, küsimustes ja ka tekstides.

Pädevus, mille kohaselt õpilane tunneb õigekirjareegleid, kirjutab õigesti kirjas häälikuid, asesõnu, suurt ja väikest algustähte, eristab häälikut ja tähte, täis- ja kaashäälikut, häälikuühendit, silpi, sõna, lauset (indeks 4.3.3 vt tabel 1.) on õpikus kõige enam esitatud tekstides (kümnel korral), küsimustes neljal korral ning illustratsioonid pea puutumata jäänud. Õpiku I ja II osas esitatud alateemad on mõningal määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud eesmärki on soovituslik esile tõsta täiendavalt illustratsioonides. Täiendamist vajab õigekirjareeglite visualiseerimine kas õpikus või õppekeskkonnas.

Õpilase oskus kirjutada etteütlemise järgi sisult tuttavat teksti ning kontrollida kirjutatud näidise järgi (indeks 4.3.4 vt tabel 1) ei leia esitust õpiku I ja II osas.

Suhtluspädevuse rääkimise osas kajastatud andmete põhjal (vt tabel 1) võib öelda, et õpikus esitatud põhikooli riikliku õppekava üldosas nimetatud oskust, kus õpilane väljendab end suhtlusolukordades selgelt, arusaadavalt ja sobivalt: vastab küsimustele, arutleb, küsib ja selgitab (indeks 4.4.1 vt tabel 1), on esitatud võrdselt neljal korral tekstides ja küsimustes, illustratsioonides vaid ühel korral. Esitatud alateemad ei ole märkimisväärselt seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II osas. Vaadeldud tähelepanu keskpunkti on soovituslik esile tõsta täiendavalt küsimuste kaudu.

Õpilase oskus valida eneseväljendamiseks toetavaid strateegiaid: jutustada küsimuste, pildi, pildiseeria, märksõnade, kava, skeemi või kaardi toel (indeks 4.4.2 vt tabel 1) leiab kõige enam ehk kaheksal korral esitust küsimustes, tekstides viiel korral ning illustratsioonides kolmel korral. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Nimetatud tähelepanu keskpunkti on soovituslik esile tõsta täiendavalt küsimustega.

Õpilase oskus jutustada loole uus algus ja lõpp (indeks 4.4.3 vt tabel 1) leiab esitust küsimustes kolmel korral ning tekstides vaid üks kord. Õpiku I ja II osas esitatud alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Antud oskus vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustatsioonides, küsimustes ja tekstides.

Õpilase oskus esitada luuletust peast (indeks 4.4.4 vt tabel 1) leiab esitust õpikus 14 korral ning seda täiendama ei peaks, sest luuletusi on õpikus piisav arv kordi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et suhtluspädevuse vaatlusalused oskused sisalduvad 40 alateemas 43 alateemast, neist on kõige sisukam ehk pädevuse arendamist toetavam alateema „Jõulud mujal“ ning märkimisväärselt toetavad suhtluspädevuse arendamist alateemad „Legendid“ ja „Suuline ja kirjalik suhtlemine“, mis on esindatud vähemalt kolmel korral kas illustatsioonides, tekstis või küsimustes.

Õpilase oskust tunda ära jutustus, lühijutt, luuletus, näidend, muinasjutt, muistend, mõistatuse, vanasõna ja kiri on soovituslik esile tõsta täiendavalt nii küsimustes kui ka illustatsioonides.

Õpilase oskus nimetada mõnda lastekirjanikku vajab rikastamist küsimuste rubriigis nii õpiku I kui ka II osas. Õpilase oskus hankida ja eristada otstarbekohast teavet eri allikatest ning oskust lugeda lihtsat plaani, tabelit, diagrammi, skeemi ning kaarti vajab täiendamist küsimuste ja tekstide kaudu. Õpilase oskus töötada kirjalike juhiste alusel eristades tekstis väidet, küsimust, palvet, käsku ja keeldu, vastates küsimustele loetu kohta ning andes omapoolse hinnangu vajab täiendamist tekstide osas.

Pädevus, mille kohaselt õpilane oskab kuulata, mõista suhtluspartneri sõnumit, hankida otstarbekohast teavet kuuldu põhjal (üksi-, paaris-, rühmatöös), esitada oma seiskohti ja vastata küsimustele on soovituslik esile tõsta õpiku mõlemas osas täiendavalt nii küsimustes kui ka illustatsioonides.

Pädevus, mille kohaselt õpilane saab aru eakohaste etenduste ja filmide, raadio- või teleaadete põhisisust, oskab esitada oma seiskohti ja vastata küsimustele vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustatsioonides, küsimustes ja tekstides.

Õpilase oskust koostada seostatud teksti (kutset, õnnitlust, teadet ja e-kirja), kirjeldada kogemusi ja muljeid, koostada ümberjutustusi on soovituslik esile tõsta täiendavalt illustratsioonide osas. Õpilase oskus teha loetava käekirjaga tahvlilt ja õpikust ära kirja, paigutada teksti korrektselt paberile ning seda vormistada vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides, küsimustes ja tekstides.

Pädevust, mille kohaselt õpilane tunneb õigekirjareegleid, kirjutab õigesti häälikuid, asesõnu, suurt ja väikest algustähte, eristab häälikut ja tähte, täis- ja kaashäälikut, häälikuühendit, silpi, sõna, lauset on soovituslik esile tõsta täiendavalt illustratsioonide osas. Õpilase oskus kirjutada etteütlemise järgi sisult tuttavat teksti ning kontrollida kirjutatut näidise järgi ei leia esitust I ja II osa õpikus. Kirjaliku oskuse arendamiseks on loodud õpiku juurde töövihik, mis toetab kõigi kirjutamisega seotud oskuste arendamist, seetõttu õpiku kaudu seda arendada ei tule.

Pädevust, vastavalt millele õpilane väljendab end suhtlusolukordades selgelt, arusaadavalt ja sobivalt: vastab küsimustele, arutleb, küsib ja selgitab on soovituslik esile tõsta täiendavalt küsimuste osas. Õpilase oskust valida eneseväljendamiseks toetavaid strateegiaid: jutustada küsimuste, pildi, pildiseeria, märksõnade, kava, skeemi või kaardi toel on soovituslik esile tõsta täiendavalt küsimuste osas. Õpilase oskust jutustada loole uus algus ja lõpp vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides, küsimustes ja tekstides. Õpilase oskust esitada luuletust peast toetatakse õpikus luulevalikuga, luuletusi esineb õpikus piisavalt ning neid lisama ei peaks.

Järgnevalt on kirjeldatud põhikooli riikliku õppekava suhtluspädevuse sisuga seonduvad CARAP-projektis esitatud teadmiste, oskuste ja hoiakute mõõdikute lahtikirjutused ning nende alusel sõnastatud väärtused ehk oskused lugemise, kuulamise, kirjutamise ja rääkimise osas.

Õpilase oskus üle kanda lugemisstrateegiaid ühest juba omandatud keelest teise keelde lugemisstrateegiaid kohandades (indeks S5.6 vt tabel 1) on õpikus kõige enam ehk kümnel korral kajastatud küsimustes, tekstides neljal korral ning illustratsioonides kahel korral. Esitatud alateemad ei ole märkimisväärselt seotud nimetatud oskusega ei õpiku I ega ka II

osas. Vaadeldud tähelepanu keskpunkti on soovituslik esile tõsta täiendavalt illustratsioonide osas.

Kuulamise osas pööratakse tähelepanu õpilase teadlikkusele selle kohta, et maailmas ja ümbritsevas keskkonnas valitseb keelte paljusus, samuti kirjakeele mitmekesisele väljendusviisile ning teadmisele elukohamaa suulise ja kirjaliku keelekultuuri kohta (indeks K5 vt tabel 1), mis leiab esitust kaheksal korral õpiku II osa tekstides, ning illustratsioonides viiel korral. Õpiku I osas on alateemad vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Õpiku II osas on nimetatud oskust kõige enam alateemas „Suuline ja kirjalik suhtlemine“. Oskus vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides, küsimustes ja tekstides.

Õpilase suutlikus suhelda mitmekeelses rühmas, ümber sõnastada ja vahendada saadud teavet küsides ja andes abi (indeks S6 vt tabel 1) on esitatud õpiku küsimustes seitsmel korral, illustratsioonides ja tekstides võrdselt kahel korral. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt vajab täiendamist õpiku mõlemas osas nii illustratsioonides kui ka tekstides.

Suhtlemispädevuse kirjutamise osas esile toodud õpilase oskus näha keelte eripära, kasutada kirjapildis erineva päritoluga keelelisi väljendeid (indeks S2 vt tabel 1) on esitatud õpikus võrdselt kolmel korral tekstides ja illustratsioonides. Õpiku I ja II osas pakutud alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud tähelepanu keskpunkti on soovituslik esile tõsta täiendavalt küsimuste osas.

Õpilase teadlikkus keeleliste väljendite kui käitumisnormide sõnalise väljenduse mitmekesisusest ja universaalsusest (indeks A2 vt tabel 1) leiab esitust illustratsioonides kuuel korral, tekstides viiel korral ning küsimuste rubriik toetab seda oskust vaid ühel korral. Oskus leiab käsitlust õpiku I osa alateemas „Jõulud mujal“. Õpiku II osas ei ole nimetatud oskust märkimisväärselt esitatud. Vaadeldud eesmärk vajab täiendamist küsimustes nii õpiku I kui ka II osas.

Õpilase teadlikkus kirjakeele konstruktsioonidest sihtkeeles ja emakeeles (sh keelereeglid) (indeks A4 vt tabel 1) on õpikus esitatud tekstides kümnel korral ning küsimuste rubriigis vaid korra. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud eesmärk vajab täiendamist õpiku mõlemas osas nii illustratsioonides kui ka küsimustes.

Suhtlemispädevuse rääkimise osas on nimetatud õpilase oskus valida suhtlemiseks sobivaid kommunikatsioonivahendeid, mõista otsest ja kaudset infot (kehakeel, miimika, žestid) osates neid tõlgendada (indeks K3 vt tabel 1) leiab esitust tekstides kaheksal korral ning illustratsioonides viiel korral. Õpiku I ja II osas pakutud alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Nimetatud tähelepanu keskpunkti on soovituslik esile tõsta täiendavalt küsimuste osas. Täiendamist vajab küsimuste osa kommunikatsiooni vahendite kaudu saadud info mõistmise arendamiseks.

Õpilase oskus väärtustada mitmekeelsust ja suhelda vestluspartnerist lähtuvalt (indeks A6 vt tabel 1) on esitatud tekstides ja illustratsioonides võrdselt neljal korral. Õpiku I osas nimetatud oskust ei esine. Õpiku II osas on nimetatud oskust kõige enam alateemas „Suuline ja kirjalik suhtlemine“. Vaadeldud oskus leiab piisavalt kajastust vaid õpiku II osas kõigis kolmes esinemisviisis ning on seotud õpiku alateemadega.

Õpilase oskus koostada ja esitada küsimusi, olles valmis nende toel suhtlema ning arutlema keeleõppe eesmärgil (indeks A9 vt tabel 1) on õpikus kajastatud üheksal korral küsimuste rubriigis ning illustratsioonis ja tekstis võrdselt ühel korral. Nii õpiku I kui ka II osa alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud tähelepanu keskpunkt vajab täiendamist õpiku mõlemas osas nii illustratsioonides kui ka tekstides.

CARAP-projektis esitatud tähelepanu keskpunkti, kus võetakse õpilase oskus üle kanda lugemisstrateegiaid ühest juba omandatud keelest teise keelde on soovituslik esile tõsta täiendavalt illustratsioonide osas. Pädevust, mille kohaselt õpilane on teadlik, et maailmas ja ümbritsevas keskkonnas valitseb keelte paljusus, kirjakeele mitmekesine väljendusviis ning et õpilane teab elukohamaa suulist ja kirjalikku keelekultuuri vajab täiendamist nii õpiku I kui ka II osas illustratsioonides, küsimustes ja tekstides. Õpilase suutlikkust suhelda mitmekeelses rühmas, ümber sõnastada ja vahendada saadud teavet küsides ja andes abi vajab täiendamist õpiku mõlemas osas nii illustratsioonides kui ka tekstides.

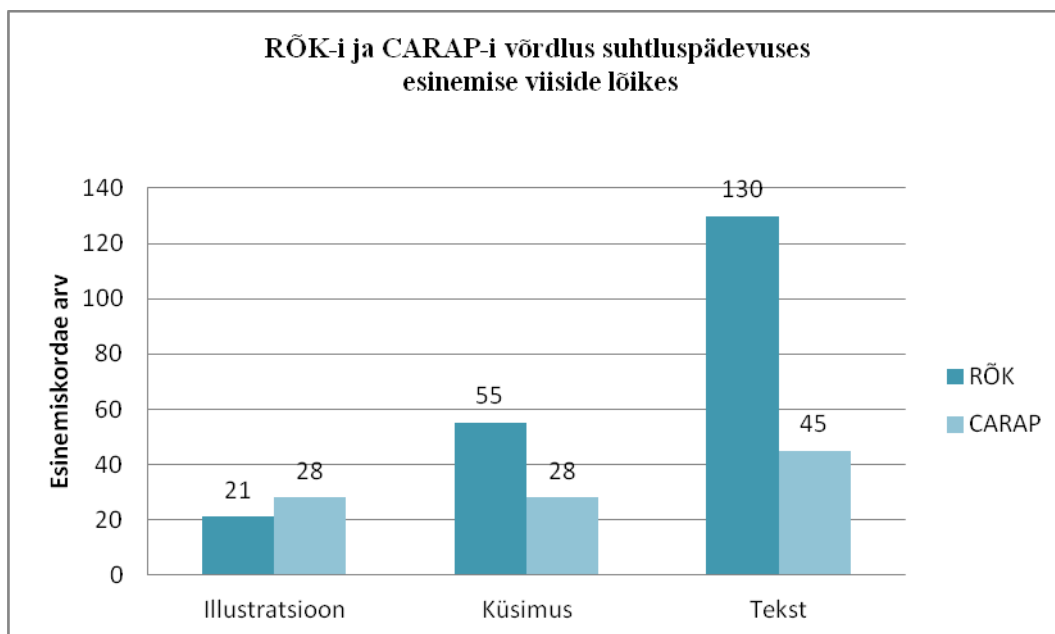
Õpilase oskus tuvastada keelte eripära, kasutada kirja pildis erineva päritoluga keelelisi väljendeid (indeks S2 vt tabel 1) on esitatud õpikus tekstides ja illustratsioonides võrdselt kolmel korral. Õpiku I ja II osas pakutud alateemad on vähesel määral seotud nimetatud oskusega. Vaadeldud eesmärki on soovituslik esile tõsta täiendavalt küsimuste osas.

Õpilase teadlikkus keeleliste väljendite kui käitumisnormide sõnalise väljenduse mitmekesisusest ja universaalsusest vajab täiendamist küsimustes nii õpiku I kui ka II osas. Õpilase teadlikkus kirjakeele konstruktsioonidest sihtkeeles ja emakeeles (sh keelereeglid) vajab täiendamist õpiku mõlemas osas nii illustratsioonides kui ka küsimustes.

Õpilase oskus valida suhtlemiseks sobivaid kommunikatsioonivahendeid, mõista otsest ja kaudset infot (kehakeel, miimika, žestid) osates neid tõlgendada on soovituslik esile tõsta täiendavalt küsimuste osas.

Õpilase oskus väärtustada mitmekeelsust ja suhelda vestluspartneriga leiab piisavalt kajastust vaid õpiku II osas kõigis kolme esinemise viisisiga ning on seotud õpiku alateemadega.

Õpilase oskus koostada ja esitada küsimusi, valmidus nende toel suhtlema ning arutlema vajab täiendamist õpiku mõlemas osas nii illustratsioonides kui ka tekstides.



**Joonis 8.** RÕK-i ja CARAP-i võrdlus suhtluspädevuses esinemise viiside lõikes

Suhtluspädevuse arendamist, mis vastab põhikooli riiklikus õppekavas esitatud ootustele toetavad kõige enam õpiku tekstid (vt joonis 8.). CARAP-projektis kirjeldatud ootustele vastavaid tekste on võrdlemisi vähe. Küsimuste osas võib neid pidada vastavaks riiklikus

õppekavas esitatud ootustele, kuid illustratsioonid toetavad suhtluspädevuse saavutamist kõige vähem. Suhtluspädevus vajab rikastamist nii illustratsioonide kui ka küsimuste osas.

### **3.8. Suhtluspädevuse esindatus õpikuis esinemisviiside võrdluses**

Andmete koondtabelis on esile toodud üldpädevuste esinemise sagedus illustratsioonides, küsimustes või tekstides (vt tabel 2).

Koondtabeli põhjal võib suhtluspädevuse lugemisoskuse toetamise esinemisviiside kohta öelda, et oskus, milles juhitakse tähelepanu jutustuse, lühijutu, luuletuse, näidendi, muinasjutu, muistendi, mõistatuse, vanasõna ja kirja äratundmisele, esineb tekstides 35 korral (indeks 4.1.1 vt tabel 2), lastekirjanike tundmisele on tähelepanu pööratud 23 korral (indeks 4.1.2 vt tabel 2), õpilase oskusele hankida ja eristada otstarbekohast teavet eri allikatest ning lugemisoskuse arendamisele, mõistes lihtsat plaani, tabelit, diagrammi, skeemi või kaarti, on tähelepanu juhitud 19 korral (indeks 4.1.3 vt tabel 2) ning õpilase oskust töötada kirjalike juhiste alusel on esitatud küsimustes 19 korral (indeks 4.1.4 vt tabel 2) ning eelpool nimetatut on rikastatud CARAP-projekti põhjal lugemisstrateegiate äratundmise ning rakendamise väärtustamisega, mis leiab omakorda esitust küsimustes 10 korral.

Õpilase oskus kuulata ja mõista suhtluspartneri sõnumit, hankides otstarbekohast teavet kuuldu põhjal (üksi-, paaris-, rühmatöös) ning oskus esitada oma seiskohti ja vastata küsimustele (indeks 4.2.1 vt tabel 2), millele CARAP-projekt annab lisaväärtuse tõstes esile teadmist keelte paljususe kohta ning suhtlemise mitmekeelses rühmas (indeks K5, S6 vt tabel 2) on enim ehk 26 korral esile toodud tekstides ning 9 korral illustratsioonides.

Õpilase oskus teha loetava käekirjaga tahvlilt ja õpikust ära kirja, oskus paigutada teksti korrektselt paberile ning vormistada (indeks 4.3.2 vt tabel 1), mida CARAP-projekt täiendab erinevate keelte kirja piltide äratundmisega (indeks S2 vt tabel 2) on pea võrdselt esile toodud tekstides ja illustratsioonides. Küsimuste rubriik jääb aga puutumata.

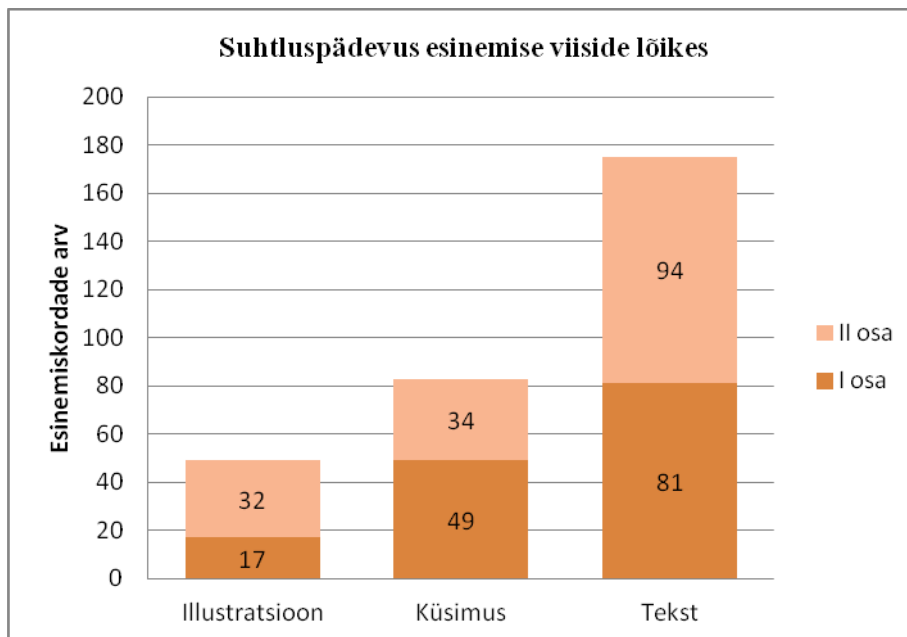
Õpilase suutlikkus tunda õigekirjareegleid, kirjutada kirjas õigesti häälikuid, asesõnu, suurt ja väikest algustähte, eristada häälikut ja tähte, täis- ja kaashäälikut, häälikuühendit, silpi, sõna, lauset (indeks 4.3.3 vt tabel 2) täiendab CARAP-projektis toodud lisaväärtus keeelistele



väljendite universaalsusest ning kirjakeele konstruktsioonidest (indeks A2, A4 vt tabel 2). Seda oskust on enim (26 korral) esile toodud tekstides ning pea puutumata jäänud nii küsimustes kui ka illustratsioonides.

Suhtluspädevuse osaoskus rääkimine, kus õpilane väljendab end suhtlusolukordades selgelt, arusaadavalt ja sobivalt: vastab küsimustele, arutleb, küsib ja selgitab (indeks 4.4.1 vt tabel 2), saab täienduse CARAP-projektis toodud lisaväärtusega otsese ja kaudse kõne mõistmisega ning mitmekeelsuse väärtustamisega (indeks K3, A6 vt tabel 2) on esile toodud enim tekstis – 16 korral ning kõige vähem küsimuste rubriigis.

Õpilase oskus valida eneseväljendamiseks toetavaid strateegiaid: jutustada küsimuste, pildi, pildiseeria, märksõnade, kava, skeemi või kaardi toel (indeks 4.4.2 vt tabel 1) saab täienduse CARAP-projektis esitatud küsimuste koostamise ning esitamise oskusega (indeks A9 vt tabel 2). Seda oskust on esitatud kõige enam küsimustes – 17 korral ning pea puutumata jäänud illustratsioonides.

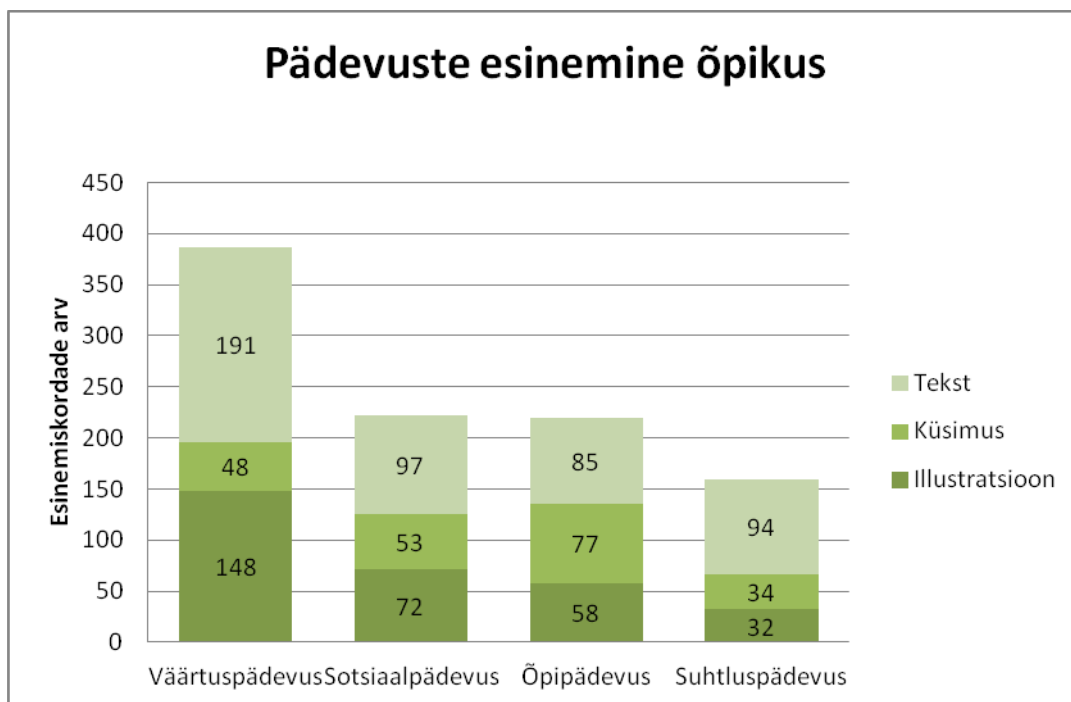


**Joonis 9.** *Suhtluspädevuspädevus esinemise viiside lõikes*

Kokkuvõtteks võib öelda (vt joonis 9), et suhtluspädevuse arendamine toimub õpikus kõige enam tekstide kaudu. Kõige vähem on toetatud õpipädevuste saavutamist illustratsioonidega ning õpipädevusele on rohkem tähelepanu pööratud õpiku II osas.

### 3.9. Üldpädevuste esinemine õpikus

Üldpädevuste esinevus jagunes alateemade vahel ebahühtlaselt. Alateemad keskenduvad valikuliselt pigem ühele või lõimitult kuni kahele üldpädevusele, mis on õigustatud, kuna pädevuse arendamine on seotud tihedalt alateemaga. Tekstide valik on olnud eesmärgipärane, tuues esile valitud pädevuse rõhuasetuse



**Joonis 10.** Kokkuvõtte. Pädevuste esinemine õpikus.

Vaatlusaluse tabeli (Tabel 1) põhjal koostatud joonis (vt joonis 10) illustreerib kokkuvõtlikult üldpädevuste esinevust õpikus. Analüüsi põhjal saab teha üldistuse illustratsioonide, küsimuste ja tekstide arvulise mahu osas, mis tõstavad tähelepanu keskpunkti valitud pädevused. Analüüsi tulemusena saab öelda, et üldpädevuste esinevus tuleb kaalukalt esile tekstides, illustratsioonid ja küsimused toetavad teksti sisu arvuliselt vähem arv kordi. Samuti saab väita, et illustratsioonid ja küsimused koos pakuvad tuge kokku samaväärses või isegi suuremas mahus nii väärtus-, sotsiaal- kui ka õpipädevuse arendamisel kui seda pakub valitud tekstide sisu. Suhtluspädevuse arendamist toetavad illustratsioonid ja küsimused märkimisväärselt väiksemas mahus. Kuna keelekümlusmetoodika toetab suhtluspädevuse

arendamist klassiruumis nii suhtlussituatsioonide loomise kui ka õpikeskkonnaga, siis võib siin olla teadlikult pööratud vähem tähelepanu suhtluspädevuse toetamisele illustatsioonides ning illustatsioonidele on jäetud pigem teksti sisu mõistmise toetamise roll.

### **3.10. Ümbritseva keskkonna, sotsiaalse vaatenurga ja keeleteo visuaalne kujutamine õpikus**

Keskkonna visualiseerimine järgides põhimõtet, kus inimesi ja inimeste grupe kujutatakse vastavalt keskmisele elustandardile ning tervislike eluviisidega nii tootumisel kui ka tegevustes ning harrastustes (indeks 5.1.1 vt tabel 1) leiab kajastamist õpiku illustatsioonides 24 korral. Nii õpiku I kui ka II osa lehekülgedel on nimetatud põhimõtteid visualiseerimisel piisavalt arvestatud ning ei vaja eraldi tähelepanu.

Keskkondade visuaalsel kirjeldamisel, kus järgitakse kriteeriumi, et nii linna- kui maaolusid, erinevaid ehitisi: maa- ja linnamaju, eramuid kõrghooneid kujutatakse tasakaalustatult (indeks 5.1.2. vt tabel 2) on järgitud illustatsioonides 14 korral. Õpiku I ja II osas järgib kujundus nimetatud kriteeriumi vähemal määral, kuid on piisav.

Loodusvarade kaitse ja tarbimise vähendamine ning korduvkasutus on kajastatud kujunduses, kus eelistatakse jalgsi käimist, jalgrattaga sõitmist või transpordi kasutamist hulgakesi (indeks 5.1.3. vt tabel 1) on kajastatud 14 korral. Esitatud kriteerium ei ole märkimisväärselt esile toodud ei õpiku I ega ka II osas, kuid vajab loodusele säästva suhtumise kujundamiseks rohkem tähelepanu.

Visualiseerimispõhimõte, kus respektieritakse taime kui elusolendit ning kaitstakse kodu- ja metsloomi (indeks 5.1.4) on kajastatud 16 korral. Õpiku II osas on nimetatud põhimõtet vähesel määral järgitud, kuid üha enama linnastumise protsessis oleks vajalik looduse mõistmiseks ja väärtustamiseks seda alapunkti täiendada.

Põhimõttele, kus on arvestatud nt interneti ja teiste telekommunikatsiooni-vahendite arengut (indeks 5.1.5. vt tabel 1) on tähelepanu pööratud 11 korral. Nii õpiku I kui ka II osas on kriteeriumi esitatud vähesel määral, kuid piisavalt .

Vastaslehtede omavahelises kooskõlas kujutamine, kujundusstiili ja värvivaliku vastavus tegelikkusele (indeks 5.1.6. vt tabel 1) on kogu õpiku vältel esindatud ja tasakaalus.

Sotsiaalset vaatenurka, kus vaadeldakse ausa karjääri väärikust ja tähtsust nii teeninduses, kaubanduses, äris kui muudel aladel (indeks 5.2.1. vt tabel 1) on illustratsioonidel kujutatud 11 korral. Vaatenurk leiab enim käsitlust õpiku I osa alateemas „Jälle kooli“. Õpiku II osas ei ole nimetatud kriteeriumile märkimisväärselt tähelepanu pööratud, kuid see on täiendatav õppeprotsessis karjääri planeerimisega seotud teemade käsitlemisel.

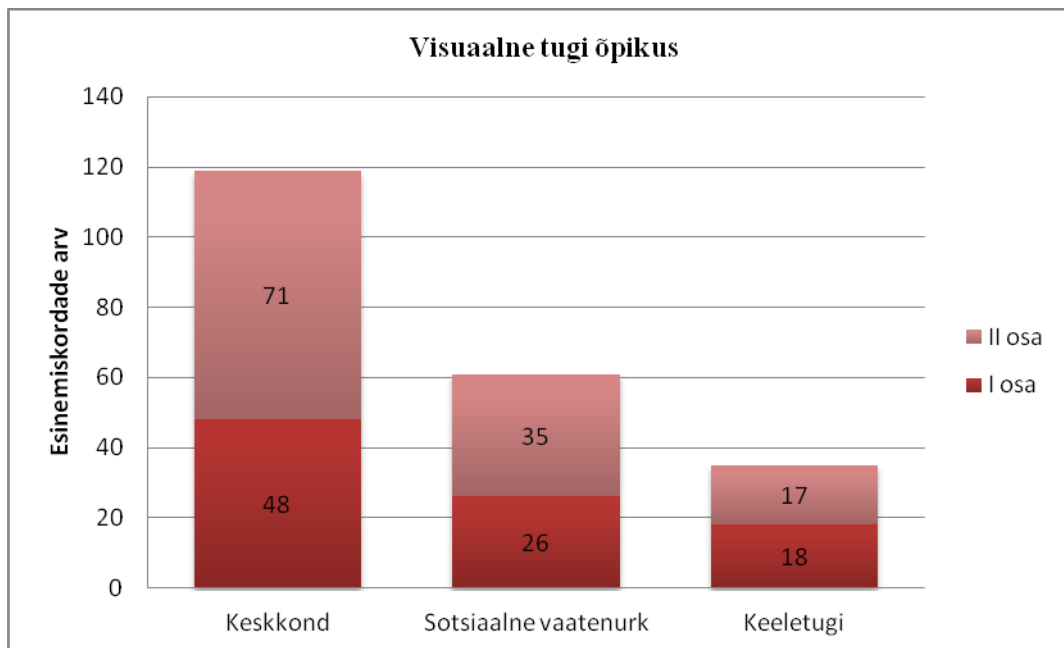
Põhimõte, kus eakaid inimesi kujutatakse väärikalt, aktiivses rollis ja heaolus, välditakse stereotüüpset suhtumist, täiskasvanuid ja lapsi on kujutatakse sooliselt võrdsetes rollides: tegemas majapidamistöid, esindamas elukutseid, harrastamas sporti, huvitegevust jne (indeks 5.2.2. vt tabel 1) leiab visuaalset tuge õpiku illustratsioonidel 11 korral. Õpiku I ja II osas on nimetatud põhimõtte seotud õpiku teemadega ning ei vaja täiendamist.

Kriteerium, kus rahvastiku mitmekesisus on vastav tegelikkusele, inimesi on kujutatud mitte karikatuurselt, vanu ja noori, mehi ja naisi, vähemusgruppide esindajaid on kujutatud enamusega võrdses sotsiaalses staatuses (indeks 5.2.3. vt tabel 1) kajastub illustratsioonides 17 korral. Oskus leiab enim käsitlust õpiku I osa alateemas „Jälle kooli“. Õpiku II osas on nimetatud kriteerium teemadega seotud ning piisav.

Põhimõte, kus inimeste rõivaste ja keskkonna kujutamine on realistlik, asjakohane, pakub kõigil leida tuttavlikku ja samastumisvõimalusi (indeks 5.2.4. vt tabel 1) kajastub õpiku illustratsioonides 22 korral. Põhimõtte leiab enim käsitlust õpiku I osa alateemas „Jälle kooli“. Õpiku II osas ei ole nimetatud põhimõtet märkimisväärselt esitatud, kuid on piisavalt antud teemade lõikes.

Keeleliste oskuste arendamist toetavad õppevarale esitatavad põhimõtted, kus näiteks faktide korrastamine on teadlik ja süsteemne, sõnumi mõistmine, tähenduse loomine on toetatud, teadmiste ja arusaamade edasiandmine on esitatud (sõnaseletused, pildi allkirjad, mõistekaardid, illustratsioonid, fotod, rasvaselt trükitud sõnad (indeks 5.3.1. vt tabel 1). Nimetatud põhimõttele on tähelepanu pööratud kujunduses 24 korral. Õpiku I ja II osas on nimetatud põhimõtet järgitud läbivalt ning see ei vaja täiendamist.

Põhimõte, kus tegelaste nimed ja karakterid peegeldavad kultuurilise tausta mitmekesisust ning ühiskonna avatust (indeks 5.3.2. vt tabel 1) on kajastatud illustratsioonides 11 korral. Nii õpiku I kui ka II osa kujundus toetab põhimõtet vähesel määral, kuid on vastavuses teemadele ja nende vajadusele.



**Joonis 11.** Keskkonna, sotsiaalse vaatenurga ja keeleteo visuaalne esitus õpikus.

Kokkuvõtteks võib öelda, et visuaalne kujundus toetab keeleõpet võrdselt õpiku I ja II osas (vt joonis 11.), kuid vajab rohkem tähelepanu õppeprotsessis. Kõige enam toetab visuaalne kujundus õppekeskkonnaga seotud temaatikat ning õpiku II osas toetab märgatavalt rohkem kui I osas. Sotsiaalsele vaatenurgale pööratakse kõige enam tähelepanu õpiku II osas. Keeleteo osatähtsust võiks õpiku mõlemas osas rohkem esile tõsta.

## ARUTELU

Antud peatükis tuuakse välja analüüsil põhinevad järeldused 3. klassi õpiku „Tere, maailm!“ õpiku vastavusest Põhikooli riiklikule õppekavale (2010), milles on tähelepanu keskpunkti võetud väärtus-, sotsiaal-, õpi-, ja suhtluspädevuse aspektide esindatus õpikus. Lisaväärtusena seati eesmärgiks siduda riikliku õppekava ja CARAP-projekti ühisosa üldpädevuste tasandil. Keelekümblusprogrammis toimub peamine õpitegevus aktiivses õpirotsessis, kus kasutatakse rohkelt autentset materjali: ajalehed, ajakirjad, lasteraamatud, audio- videomaterjalid jms. Nimetatu kõrval on lugema ja kirjutama õppimisel esimeses kooliastmes oluline roll täita õppematerjalil.

Tänapäeva ootused haridusele on üha enam seotud oskustega toime tulla mitmekeelses- ja kultuurilises ühiskonnas. Mitme keele valdamine on osutunud möödapääsmatuks tingimuseks, et jätkata õpinguid soovitud erialal, et areneda valitud valdkonnas.

Keelekümblusprogrammi õpilastel on võimalus lõpetada põhikool nii vene, kui ka eesti keele oskusega, lisaks omandatakse võõrkeel. Põhikooli riiklikus õppekavas esitatud üldpädevustes on seatud ootused seotud maailmavaateliste ja kultuuriliste teadmiste ja oskustega, et rakendada neid suhetes ja suhtlemises, käitumises, milles arvestatakse kultuuridevahelisest empaatiast ja inimlike väärtusi. (OECD, 2005). Tänapäeval aktuaalseks muutunud õppimine mitmekeelses keskkonnas tähtsustab õpioskuste omandamist, oskust seada õpiesmärki, õppida üksi ja koosõppimise kogemustest ja nende analüüsist.

Keeleõppes toetab Põhikooli riiklik õppekava muuhulgas suhtluspädevuse arendamist, milles pööratakse tähelepanu nii keele kui ka sotsiaalse pädevuse koostoimet eneseväljendamisel, info hankimisel arvamuse avaldamisel ja suhtlusnormide arvestamisel.

Magistritöö teoreetilises osas toodud rahvusvaheliste dokumentide ülevaade kinnitab, et Põhikooli riiklik õppekava (2010) on seotud rahvusvaheliste dokumentidega, milles on sõnastatud ühiskondlikud ootused ja üldpädevused õpilaste toimetulekuks tänapäeva mitmekultuurilises ja muutuv maailmas. Magistritöös esitatud küsimus 3.klassi õpiku „Tere, maailm!“ (2003) vastavusest Põhikooli riiklikule õppekavale lähtus olukorrast, kus kümblusklassidele loodud õpikud on kasutusel olnud ligi kümme aastat ning nende koostamisel lähtunud eelmisest õppekavast, selle põhjal loodud teemakesksest lõimitud töökavast ning keelekümblusprogrammi õppevarale esitatud kriteeriumidest. Lisaks toetas küsimuse püstitust aja jooksul muutunud ühiskond ja selles kujunenud väärtushinnangud.

Ühiskondliku ootuse keskpunkti on tõusnud suutlikkus toime tulla mitmekeelses ja - kultuurilises keskkonnas.

Püstitatud küsimuste lahendamiseks on valitud järgmised analüüsimeetodid: dokumendivaatlus ja kontentanalüüs. Valitud meetodid võimaldasid kirjeldada magistritöö eesmärgiks seatud õppevara vastavust Põhikooli riiklikule õppekavale. Arendusuurimuse raames vaadeldi Põhikooli riiklik õppekava üldosa, CARAP-projekti ideoloogiat õppevara koostamisel ning 3. klassi õpiku „Tere, maailm!“ esimest ja teist osa.

Käesoleva magistritöö teooria osas käsitleti üldpädevuste sisu avamiseks Eesti haridussüsteemi dokumente, arvestati LAK-õppe ja keelekümblusprogrammi põhimõtetega ning kõrvutati CARAP-projekti mõõdikuid Põhikooli riikliku õppekava (2010) üldpädevustega. Hindamisel lähtuti ka keelekümblusprogrammi õppevara koostamise põhimõtetest

Põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekti kõrvutamine, nende ühisosa, nii väärtus-, sotsiaal-, õpi- kui ka suhtlemispädevuse aspektide esile toomine, laiendab oluliselt üldpädevuste sisu ja selle mõistmist, tuues esile muutuvast mitmekultuurilises maailmas toimetulekuks olulised oskused ja hoiakud nii keelte õppimisel-õpetamisel, kus keeleõppe eesmärk ja meetodid järgivad õppija vajadusi kultuuride mitmekesisuse avamisel ja mõistmisel ning sallivuse kasvatamisel. Laiendatud käsitlus pakub tuge ka lõimitud aine- ja keeleõppe eesmärkide kujundamisel kooli õppekavade, töökavade koostamisel ja õppeprotsessi juhtimisel nii pedagoogidele, kui ka materjali õppevara loojatele.

Kontentanalüüsi tulemused on väljendatavad arvuliselt ja võrreldavad analüüsi tulemustega. Analüüsi tulemused on omakorda kõrvutatavad kõigis vaatluse alla võetud esinemisviisides ning võimaldavad vastata küsimusele, kuidas toetab õpik Põhikooli riikliku õppekava üldosas kirjeldatud pädevuste kujundamisel. Kontentanalüüsi tulemused on esitatavad graafiliselt ning näitlikustavad analüüsi tulemusi selgelt ning toovad välja üldpädevuste aspektide esinevuse kas illustatsioonides, küsimustes või tekstides. Siin saab kinnitust mõte, et kontentanalüüs võimaldab vastata esitatud küsimustele ning väljendab seda arvandmetes. Ülevaade graafilistest tulemustest kinnitab, et kõigi vaadeldud üldpädevuste arendamisel pakuvad kõige enam tuge tekstid. See kinnitab võimalust, et tekstide valimisele ja loomisele on kõige enam panustatud põhjusel, et õpik täidab nii lugemiku ehk tekstide kogumiku, kui ka keeleõppe õpiku rolli samaaegselt. Keeleõpiku rolli laiendab ka õpikuga komplektis olev töövihik, mida

antud magistritöö lähemalt ei uuri. Nimetaud vaatenurk annab põhjuse uurida õpikut kui lõimitud lugemikku ja keeleõpikut koos töövihikuga, ning anda hinnang siin õppekavale vastavuse osas.

Analüüsi aluseks loodud tabel sisaldab hulganisti materjali, mille alusel on tehtud mitmeid järeldusi, lähtudes uuringu eesmärgist. Magistritöö raames kogutud materjal on kasutatav näiteks õpetajatöös teema/tunni ettevalmistamisel õppesisu analüüsimisel. Analüüsi tulemused toetavad ka õpikute autoreid õppematerjali rõhuasetuste määratlemisel. Kontentanalüüsi meetodika on tulemuslik õpiku hindamisel, pakkudes usaldusväärset ja kõrvutatavat materjali edaspidisteks uuringuteks.

Kuna antud magistritöö eesmärk oli lähtuda samaaegselt sisulistest andmetest, ehk õpiku alateemades sisalduvatest ja keskmises olevatest pädevuste sisust ja samaaegselt nende esinevuse sagedusest, siis on tehtud järeldused pigem üldistatud, kuid annavad samal põhimõttel tehtavatele järeluurimustele võimaluse neid olemasolevatega võrrelda.

Magistritöö raames loodud vaatlusalus (Tabel1) võimaldab analüüsida, teha üldistusi ja väita, et kõik nimetatud üldpädevused ja nendes kirjeldatud oskused on suuremas või vähemas mahus 3. klassi õpiku „Tere, maailm!“ alateemades esitatud.

Kontentuuringus toodud arvuliste näitajate põhjal saab uurimisküsimusele vastata üldistatult, et kõigi analüüsi aluseks valitud väärtus-, sotsiaal-, õpi- ja suhtluspädevuse arendamist on toetatud nii illustratsioonides, küsimustes kui ka tekstides. Analüüsi tulemusi kirjeldati üldpädevuste arendamist toetava sisu esinemisviiside sageduse ehk arvuliste näitajatega ning see tõi üldpädevuste temaatika esinevuse kas illustratsioonides, küsimustes või tekstides selgelt välja ning andis vastuse magistritöös esitatud peamisele küsimusele, kuidas toetab 3. klassi õpik „Tere, maailm!“ Põhikooli riikliku õppekava üldpädevuste saavutamist.

Magistritöö andmete kogumise tabel ehk vaatlusalus (Tabel1) võimaldab välja kirjutada alateemad, mis toetavad arvuliselt rohkem ühe või teise üldpädevuse arendamist.

Väärtuspädevuse esinemine õpikuis (vt. joonis 2.) on kaalukalt esindatud tekstides, mida toetavad illustratsioonid ning kõige vähem on toetatud väärtuspädevuste saavutamist küsimuste kaudu. Selline järeldus viitab võimalusele, et kas ei tähtsustata väärtuspädevuse kujundamist piisavalt või pööratakse väärtuspädevuse kujundamisele või küsimuste sisule juhuslikku tähelepanu. Soovituslik oleks arutelu aktiveerivate küsimuste lisamine



õppeprotsessi või täiendavatesse materjalidesse, mis motiveerivad oma arvamuse avaldamist või erinevate hoiakute selgitamist, väärtuste sõnastamist, hinnangute andmist ning erinevate keele- ja kultuurikontekstide tutvustamist toimetulekuks mitmekultuurilises keskkonnas.

Analüüsi kokkuvõte (vt. joonis 5.), kinnitab ka, et sotsiaalpädevust toetavad kõige tugevamalt õppekavas (2010) esitatud ootusi tekstid. Võrdselt annavad tuge sotsiaalpädevuse arendamisele illustratsioonid ja küsimused, mis üksteist ühtlasi täiendavad. Siinkohal saab kinnitust väide, et illustratsioonid on tihedalt seotud tekstide sisu toetamisega ning küsimustel on sotsiaalpädevuse temaatikas peamine roll. Tulemuse võib lugeda rahuldavaks, sest esimeses kooliastmes on konteksti ja teksti mõistmiseks illustratsioonil kaalukas roll.

Õpipädevuse arendamine on lõimitud aine- ja keeleõppe ja keelekümblusprogrammi põhimõtetes seatud oluliseks eesmärgiks. Antud analüüsi põhjal võib öelda (vt. joonis 7.), et õpipädevuse esinemine õpikuis on kõige enam esindatud tekstides, mida toetavad pea samas esinevuse arvulises mahus küsimused. Vähemal määral on toetatud õpipädevuste saavutamist illustratsioonide kaudu. Õpipädevuse arendamisele on pea poole rohkem tähelepanu pööratud õpiku II osas, mis sisaldab muuhulgas õppeaastat kokkuvõtvat teemat „Lõbusaid mälestusi“. Kokkuvõtlikult saab järeldada, et õpipädevuse arendamisele on pööratud sihipärast tähelepanu küsimuste rollile õppeprotsessi ja sisu juhtimisel. Sarnast tähelepanu küsimuste rollile on soovituslik anda kõigi üldpädevuste arendamise toetamisel, pakkudes õpetajale mudeleid ja eeskujusid õppetöö juhtimiseks.

Analüüsi tulemus, mis näitab (vt. joonis 9.), et suhtluspädevuse arendamise toetamine toimub õpikus kõige enam tekstide kaudu, kinnitab, et õpikul on suhtluspädevuse arendamisel kuulamise, rääkimise ja kirjutamise osaoskuste puhul kõige väiksem roll. Keelekümblusmetoodikast lähtuvalt toimub kuulamis- ja rääkimisoskuse arendamine koostises õppeprotsessis, kus nimetatud pädevusi arendatakse neid rakendades. Kirjutamisoskuse arendamiseks on õpiku juurde loodud nii kirjutamisülesandeid, kui ka teisi osaoskusi arendavad ja kinnistavad ülesanded. Õppevara arendajatel on võimalus tuge pakkuda osaoskuste arendamist toetavate aktiivõppe võtete kogumikuga õpetajale.

Nii on osades alateemades märkimisväärselt suuremas mahus üldpädevusi toetavaid alateemasid. Samuti saab kogutud andmete põhjal nimetada valitud nelja üldpädevuse

arendamist toetavad teemad. Antud magistritöös tuuakse välja nimetamisväärselt ehk rohkem, kui neljal korral illustatsioonides, küsimustes või tekstides üldpädevust toetav alateema. Nii saab näiteks Tabelis kajastatud andmete põhjal (vt tabel 1) öelda, et õpikus esitatud Põhikooli riikliku õppekava üldosas nimetatud õpilase oskust väärtustada ennast, perekonda ja oma seotust kaaslastega ning lugupidavat käitumist (indeks 1.1 vt tabel 1.) on esitatud Märkimisväärselt, enam kui neljal korral, on nimetatud oskust esitatud alateemades „Jälle kooli“ ning „Aarde laegas“ ning „Lõbusaid meenutusi“. Nii on võimalik saada ülevaade üht või teist üldpädevuse arendamist toetavate teemade loend ning saada tuge tunni eesmärgistamisel. Samuti saab ülevaate õpikus vähem käsitlust leidnud üldpädevusest, et tunni eesmärgistamisel vajaka jäävaid pädevusi lisategevuste, küsimuste või materjalidega toetada.

Vaatlusaluse põhjal on võimalik võrrelda Põhikooli riiklikus õppekavas ja CARAP-projektis esitatud pädevusi, nende toetamist õpikus analüüsida, leida pädevuste esinevuse vahel seoseid ning tuua välja erisused ja rõhuasetused kahes dokumendis ning nende põhjal teha üldistusi.

Näiteks saab Siinkohal võrrelda eelpool nimetaud loodushoiu teemalist Põhikooli riiklikust õppekavast (2010) toodud näidet CARAP-projekti lähedase aspektiga kõrvutades ning öelda, et õpilase teadlikkus kultuurides sisalduvate piirkondlike ja põlvkondade vahelistest erinevustest ja sarnasustest (indeks K9 vt tabel 1) on õpikus esitatud alateemades „Legendid“ ja „Rüütliid ja vapid“ ning õpiku II osas alateemas „Mitmekesine Euroopa“.

Neid kahte lähedast aspekti kõrvutades tuleb välja kahes dokumendis toodud aspektide erinev rõhuasetus. Seda kinnitab analüüsi tulemusena leitud väärtuspädevuse aspekti toetavate alateemade erinevus. Siinkohal saab näha vaid positiivset märki sellest, et keelekümblusõpik sisaldab laiemat väärtuste kogumit, kui seda eeldaks vaid Põhikooli riiklikust õppekavast (2010) tulenevate ootuste järgimine. Ehk teisiti öeldes, sisaldab keelekümblusõpiku temaatika avaramat ja laiemat konteksti kultuuride ja põlvkondade vaheliste erinevuste ja sarnasuste teadmiste tasandil.

Kokkuvõtlikult saab õpiku kohta sarnaselt eelpool toodud näitele väita, tuginedes analüüsi tulemustele näiteks, et väärtuspädevustes on Põhikooli riiklikus õppekavas kirjeldatud väärtuspädevuse põhjal omavahel seotud perekonna ja kaaslaste väärtustamise temaatika

CARAP-projektis esitatud piirkondlike ja põlvkondade vahelist erisust ja sarnasust käsitleva tähelepanu keskpunktiga ning laiendab pädevuse tähendusvälja kultuuride ja põlvkondade vahelise erinevuste ja sarnasuste väärtustamise aspektiga. Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) on esitatud loodust, sotsiaal- ning terviselega seotud pädevused kuid CARAP-projektis ootustes seda ei kajastu. Sotsiaal- ja õpipädevust puudutavad üldpädevused on õppekava (2010) ja CARAP-projekti sisudes seotud ja teineteist rikastavad, kuid suhtluspädevuses käsitleb erinevate infomaterjalide (plaan, tabel, diagramm, kirjalikud juhised, luule) lugemisostust, kommunikatsioonivahendite, teatri-, kino ja lastekirjanduse temaatikat vaid Põhikooli riiklik õppekava (2010). Ülevaade üldpädevustest võimaldab kokkuvõtlikult öelda, et nii Riiklikus õppekavas (2010) kui ka CARAP-projektis on pädevuste raames esile toodud, nii väärtus-, sotsiaal-, õpi- kui ka suhtlemispädevusi vastastikku üksteist rikastavad, mõistevälja laiendavad ning on kohati kattuvad. Põhikooli riikliku õppekava ja CARAP-projekt põhjal loodud koosvaatlemise põhimõtte laiendas oluliselt üldpädevuste sisu mõistmist ja lisas usaldusväärtust õpiku hindamiseks.

Kuna analüüs võimaldas kõrvutada ka Põhikooli riiklikus õppekavas (RÕK 2010) ja CARAP-projektis esitatud ootusi üldpädevuste arendamiseks, siis võib üldistatult öelda, et väärtus-, sotsiaal- ja suhtluspädevuse toetamine leiab esitamist pigem vastavalt Põhikooli riikliku õppekava ootustele. (vt.joonis 2.,4.,8.) ning õpipädevuse toetamine on pigem võrdses mahus (vt.joonis 6). Nimetatud ootused on esindatud kaalukalt enim tekstides ning õpipädevuste ootused nii Põhikooli riiklikus õppekavas kui CARAP-projektis on arvuliselt kaetud võrdses mahus ning toetatud pea samas mahus illustatsioonides. Õpiku visuaalse kujunduse hindamistulemused annavad võimaluse üldistada vaadeldud kriteeriumide; keskkond, sotsiaalne aspekt ja keeletugi põhjal, et visuaalselt on kõige enam toetatud keskkonna kirjeldamist ehk näitlikustatud õpilast ümbritsevat keskkonda nii vabas looduses, linnaruumis kui ka ruumis. Sotsiaalne aspekt on toetatud mõõdukalt ning keeletuge pakuvad illustatsioonide kõrval mõisteid avavad sõnaseletustega mõistesedelid.

Uurimistulemustes selgunud järeldus, et õpikutes on üldpädevuste arendamist toetatud enim tekstides, ehk tekstid täidavad üldpädevustes kirjeldatud ootusi kõige rohkem ja, et küsimuste rubriik etendab õppeprotsessi toetamisel ja õpipädevuste arendamisel kõige väiksemat osa, annab põhjuse pöörata õppeprotsessis tähelepanu rohkem küsimustele, et aktiveerida õppeprotsessi ja õppimist. Järeldus annab ka põhjuse uurida teoreetiliselt rohkem õppevaras

esitatud küsimusi, nende vastavust õppekava eesmärkidele ning esitatavate küsimuste sisu ning nende rolli õppeprotsessis õppimise toetamisel.

Magistriõõs lisaväärtusena avatud ja Põhikooli riiklikus õppekavas (RÕK 2010) esitatud üldpädevustega kõrvutatud CARAP-projektis esitatud ootused avardasid uurimuses üldpädevuste sisu sedavõrd, et annavad põhjuse jätkuvaks kahe dokumendi kõrvutamiseks ja nende koostoime uurimiseks nii teoorias kui ka praktikas. Praktikas annaks CARAP-projektis esitatud rakendamine õppetöösse avarama lähenemise nii õppevara loomisel, keelte õpetamisel ja õpetamisel ning õppeprotsessi juhtimisel.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et magistritöös lähtuvalt eesmärgist püstitatud küsimused õpiku vastavuse kohta Põhikooli riiklikule õppekavale, ning kuidas õpik toetab üldpädevuste saavutamist, said vastuse. Antud töös on riikliku õppekava ja CARAP-projekti ühisosa üldpädevuste tasandil analüüsitud. Analüüsi põhjal on tehtud järgmised järeldused:

1. Põhikooli riiklik õppekava (2010) on seotud rahvusvaheliste dokumentidega, milles on sõnastatud ühiskondlikud ootused ja üldpädevused õpilaste toimetulekuks tänapäeva mitmekultuurilises ja muutivas maailmas;
2. kontentanalüüsi tulemused toovad selgelt välja üldpädevuste aspektide esinevuse kas illustatsioonides, küsimustes või tekstides ning võib kinnitada, et kontentanalüüs võimaldab vastata esitatud küsimustele, väljendades tulemusi mõõdetavates arvandmetes. Analüüsi tulemused on esitatavad graafiliselt näitlikustades analüüsi tulemusi;
3. magistritöö raames loodud vaatlusalus (Tabel1) võimaldab analüüsida, teha üldistusi ja väita, et kõik nimetatud üldpädevused ja nendes kirjeldatud oskused on suuremas või vähemas mahus 3. klassi õpiku „Tere, maailm!“ alateemades esitatud ning siinkohal tuuakse välja olulisemad soovitud:
  - a. soovituslik on väärtuspädevuse kujundamise eesmärgil arutelu aktiveerivate küsimuste lisamine õppeprotsessi või täiendavatesse materjalidesse. pädevuse kujundamist toetavad küsimused, mis motiveerivad oma arvamuse avaldamist, hinnangute andmist või erinevate hoiakute selgitamist, erinevate keele- ja kultuurikontekstide tutvustamist toimetulekuks mitmekultuurilises keskkonnas;
  - b. siinkohal saab kinnitust väide, et illustatsioonid on tihedalt seotud tekstide sisu toetamisega ning küsimustel on sotsiaalpädevuse temaatikas peamine roll;

- c. kokkuvõtlikult saab järeldada, et õpipädevuse arendamisel on pööratud sihivõttelisele küsimuste rollile õppeprotsessi ja sisu juhtimisel;
  - d. suhtluspädevuse lugemise osaoskust toetab õpik piisavalt, kuulamis- ja rääkimisoskuse arendamine toimub lõimitud aine- ja keeleõppe, keelekümblusmetoodika põhimõtteid arvestades eeldatavasti koostöös õppeprotsessis, kus nimetatud pädevusi arendatakse neid rakendades;
4. magistratöös kirjeldatud rahvusvahelised alusdokumendid ja nendes sõnastatud ootused haridusele, mis on lisaväärtust pakkudes kõrvutatud CARAP-projekti aspektidega, pakuvad õpetajatele ja õppevara loojatele rikastatud mõistevälja riikliku õppekava üldosas kirjeldatud pädevuste tõlgendamiseks ja mõistmiseks;
  5. analüüsi põhjal saab välja tuua tähelepaneku, et keelekümblusõpik sisaldab laiemat väärtuste kogumit, kui seda eeldaks vaid Põhikooli riiklikust õppekavast (2010) tulenevate ootuste järgimine. Ehk teisiti öeldes, sisaldab keelekümblusõpiku temaatika avaramat ja laiemat konteksti kultuuride ja põlvkondade vaheliste erinevuste ja sarnasuste teadmiste tasandil;
  6. üldistatult võib öelda, et väärtus-, sotsiaal- ja suhtluspädevuse esinemine õpikus vastab pigem Põhikooli riikliku õppekava ootustele kui CARAP-projektis toodud. Nimetatud ootused on esindatud kaalukalt enim tekstides ning õpipädevuste ootused nii Põhikooli riiklikus õppekavas kui CARAP-projektis on arvuliselt kaetud võrdses mahu;
  7. analüüsi tulemusel saab esitada võimalust, et tekstide valimisele ja loomisele on kõige enam panustatud põhjusel, et õpik täidab nii lugemiku ehk tekstide kogumiku, kui ka keeleõppe õpiku rolli samaaegselt. Suhtlemispädevuse arendamine leiab õpikust tuge enim lugemisoskuse arendamine.

Üldpädevuste osas kujunevad oodatavad õpitulemused kogemusi pakkuvate õpitegevuste kaudu, mis on seotud tihedalt keelekümbluses rakendatavate meetodiliste võtetega. Üldpädevuste kujundamiseks on need valikuliselt jagunenud õpikute temadesse ning otseseid viiteid nende käsitlemiseks antakse pisteliselt. Loova õpetaja jaoks on õpik üks ideid ja tõuget pakkuvatest vahenditest. Soovitavate pädevusteni aitab jõuda laste ja õpetaja pidev vastastikune koostöö ja kogemuste vahetamine. Keelekümblusõpik on õpetajale vahendiks heade pedagoogiliste tavade, üldõpetuse, aktiivõppe rakendamisel ja lapsekeskse õpitegevuse korraldamisel, õpilaste arengu suunamisel.

## ALLIKAD

Abiks lapsevanemale. Liitunud asutused. (2013). [20.04.2013]

<http://kke.innove.ee/abiks-lapsevanemale/liitunud-asutused-abiks-lapsevanemale>

Brooks, J. G., Brooks, M. G., 1993. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. [22.04.2013]

<http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/picbib-output.cgi?searchuniqueid=28>

Descriptors. *Knowledge*. (s.a. ).[20.04.2013]

<http://carap.ecml.at/CARAP/Descriptors/Knowledge/tabid/2407/language/en-GB/>

Eesti Vabariigi Haridusseadus. (1992). Riigikogu 23.03.1992 seadus. *Riigi Teataja* 1992,12,192.

Eesti Vabariigi haridusseadus. (1992). *Riigi Teataja* 1992, 12, 192.

Ehala, M. (2012). Aine- ja emakeeleõppe lõimimine emakeelses õppes: Loengukonspekt üleriigiliselt

Ehala, M. (2013, mai 12) Lõimitud õpe eeldab teatud keeleoskust. *Postimees*.

*Euroopa keeleõppe raamdokument: Õppimine, õpetamine ja hindamine* (2007). [21.03.2013]

[www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9015](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9015)

Haynes, A. (2001). *Writing Successful Textbooks*. London: A & C Black (Publishers) Limited.

Ingerman, A. (2011). *Mitmekultuuriline Eesti täna ja homme*. [19.04.2013]

[http://www.seminar.aripaev.ee/images/originalimages/Andres\\_Ingerman-2a433.pdf](http://www.seminar.aripaev.ee/images/originalimages/Andres_Ingerman-2a433.pdf)

Kanne, P. (s.a.). *Mitmekeelse ja -kultuurilise õppe raamdokument* [13.03.2013]

[http://www.oppekava.ee/images/a/a8/Carap\\_projekt\\_P.Kanne.pdf](http://www.oppekava.ee/images/a/a8/Carap_projekt_P.Kanne.pdf)

Kebbinau, M. (2005). *Keelekümblusklassi õppekirjandus: Õpetaja ja õpilase tugi õppekava eesmärkide saavutamisel*. [Magistritöö]. Tallinna Ülikooli algõpetuse õppetool.

Kebbinau, M., Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. Tallinn: Ecoprint.

*Keelekümblusprogrammi kümme aastat* (2010). Tartu: AS Actaprint

Krabi, M-L. (2010). *Üliõpilastööde juhend*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Krippendorff, K. (2004). *Content analyses. An introduction to its methodology*. (2.ed).

Thousand Oaks, CA: Sage. [25.04.2013]

<http://assessment.aas.duke.edu/documents/InterculturalKnowledge.pdf>

- Käosaar, I. (2009). Kultuuride dialoog kui reaalsus. Rmt. M. Muldma (Koost.) *Kultuuride dialoog – võimalus või paratamatus? II: Teadusartiklite kogumik = Dialogue of cultures - possibility or inevitability*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 7–13.
- LAK-õppe päevalt 10. aprillil 2012. Tallinn: käsikirjad. A. Kebbinou valduses *Kultuur ja haridus. Esitlus ja pädevused: Euroopa parlament/komisjonid*. (2013).  
[29.03.2013]  
<http://www.europarl.europa.eu/committees/et/cult/home.html>
- Kultuur ja haridus. Esitlus ja pädevused: Euroopa parlament/komisjonid*. (2013).  
[29.03.2013]  
<http://www.europarl.europa.eu/committees/et/cult/home.html>
- Läänemets, U. (2000). *Õppevara: Küsimisi ja kostmisi*. Tallinn: Avita.
- Läänemets, U. (2012). *Õppekavadest, teoriast ja praktikast. Riigikogu Toimetised*  
[22.04.2013]  
<http://www.riigikogu.ee/rito/index.php?id=10948>
- Lõiming*. (2011). [ 22.04.2013]  
<http://www.oppekava.ee/index.php/L%C3%B5iming>
- McQuail, D. (2003). *McQuaili massikommunikatsiooni teooria*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.-J. (2008). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Iduleht
- Mikk, J. (1995). Mida hinnata õppekirjanduses? *Haridus* 2, 27–32.
- Mikk, J. (1991). *Didaktika küsimusi: loengukonspekt üliõpilastele*. Tartu: Tartu Ülikool.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*  
[03.03.2013]  
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ojakivi, M. (2012, 15. jaanuar). Uutele õpikutele kulub 100 miljonit. *Eesti Päevaleht*
- Otten, H., Ohana, Y. (2009). *The Eight Key Competencies for Lifelong Learning: An Appropriate Framework within which to develop the Competence of Trainers in the Field of European Youth Work or Just Plain Politics?* [25.04.2013]  
[http://www.ikab.de/reports/Otten\\_Ohana\\_8keycompetence\\_study\\_2009.pdf](http://www.ikab.de/reports/Otten_Ohana_8keycompetence_study_2009.pdf)
- Riiklike hariduspoliitikate ülevaated. Eesti*. (2001). [21.04.2013]  
<http://www.eays.edu.ee/aja/media/BAPP/materjalid/Eesti%20hariduspoliitika%20ylevaade.pdf>

Riikliku õppekava uuendamise lähteseisukohad (2003). [26.03.2013]

<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=79337/>

Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Vabariigi valitsuse 06.01.2011 määrus nr 1. *Riigi Teataja* I, 14.01.2011, 1.

Schihalejev, O. (2011). *Väärtuskasvatus õpetajakoolituses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex

*Tutvustus ja definitsioonid*. (s.a.). [22.04.2013]

<http://lak-ope.ee/mis-on-lak-ope>

*Võõrkeelte õpe Eestis*. (s.a.). [20.04.2013]

<http://www.hm.ee/index.php?044980>

*Õppekirjanduse koostamise kriteeriumid*. (2002). [20.04.2013]

<http://kke.innove.ee/oppevara/kriteeriumid>

Õpikute ja muu õppematerjali kutse- või eriala riiklikule õppekavale vastavuse kinnitamise tingimused ja kord ning nõuded õpikule ja muule õppematerjalile. (2007). Haridus- ja teadusministri 04.04.2007. a määrus nr 31. *Riigi Teataja* 2007,31,553.

Õpikutele, tööraamatutele, töövihikutele ja muule õppekirjandusele, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad nõuded. (2010). Haridus- ja teadusministri 11.08.2010 määrus nr 41. *Riigi Teataja I*, 2010, 56, 368.



## **LISAD**

Tabel 1. Üldpädevuste esinemine õpiku alateemades

Tabel 2. Üldpädevuste esinemine õpikus esinemisviiside lõikes, kokkuvõte