

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
Eesti keele ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele osakond

Kadri Seil

ÕPETAJATE TAGASISIDE ÕPPEVARALE „PRAKTILINE EESTI KEEL“

Magistritöö

Juhendaja Martin Ehala (PhD)

TARTU 2015

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. DISAINÕPPE METOODIKA	5
1.1. Haridust mõjutavad muutused ühiskonnas.....	5
1.2. Mitmikkirjaoskus	7
1.3. Uus meedia	9
1.3.1. Disaini mõiste.....	14
1.3.2. Disainõppe meetod	16
1.4. Kujundav metoodika Praktiliste Eesti Keele vihikutes	19
1.4. Uus lähenemine õppimisele.....	12
2. ÕPIKUTE HINDAMINE	21
2.1. Struktuur.....	23
2.2. Loetavus	25
2.3. Illustratsioonid.....	30
2.4. Huvi ja motivatsioon	34
2.5. Meetodid.....	38
3. UURIMUS	40
3.1 Meetod ja valim	40
3.2 Uuringu tulemused.....	41
3.2.1. Õppevara kasutamise maht	42
3.2.2 Õppevara keerukus ja huvitavus	44
3.2.3. Õpetajate tagasiside harjutustele, lugemistekstidele ja teooriaosadele	47
3.2.3.1. Praktiline eesti keel I, 1. vihik.....	47
3.2.3.2. Praktiline eesti keel I, 2. vihik.....	50
3.2.3.3. Praktiline eesti keel I, 3. vihik.....	52
3.2.3.4. Praktiline eesti keel II, 1. vihik	55
3.2.3.5. Praktiline eesti keel II, 2. vihik	58
3.2.3.6. Praktiline eesti keel II, 3. vihik	60
3.2.3.7. Praktiline eesti keel III, 1. vihik	61
3.2.3.8. Praktiline eesti keel III, 2. vihik	63
3.2.4. Õpetajate soovitusel õppematerjali täiendamiseks.....	64

3.2.5. Õppevara tugevused	68
3.2.6. Õpetajate täiendavad kommentaarid	69
3.3. Töö kitsaskohad	72
KIRJANDUS	78
KOKKUVÕTE	73
SUMMARY	75
TÄNUSÕNAD	77
LISA 1. Küsimustiku näidis	83
LISA 2. „Praktiline eesti keel“ vihikute teemad	86
LISA 3. Uuringu kvalitatiivsed tulemused.....	87

SISSEJUHATUS

Aastal 2011 ilmus uus õppekava, mille laiem eesmärk gümnaasiumi osas on noore ettevalmistamine toimimiseks loova, mitmekülgse, sotsiaalselt küpse, usaldusväärse ning eesmärgipärase isiksusena: partnerina isiklikus elus, oma kultuuri kandja ja edendajana, tööturul erinevates ametites ja rollides ning oma ühiskonna ja looduskeskkonna jätkusuutlikkuse eest vastutava kodanikuna (GRÕK 2011).

Ka eesti keele ainekava koostades on silmas peetud, et eesti keel õppeainena toetaks õpilase suhtlusoskuse ja keelepädevuse kujunemist ning esteetilist, kultuurilist ja sotsiaalset arengut (Lepajõe 2011).

Muutused eesti keele ainekavas hõlmasidki eelkõige rõhuasetuse paigutamist ainekesksuselt pädevuste arendamisele. Pädevustena peetakse silmas teadmistel, oskustel ja väärtustel põhinevat suutlikkust teatud tegevusalal või valdkonnas tulemuslikult toimida (Ehala 2010: 75-76).

Emakeeleõpetuse kõige laiem eesmärgina on välja toodud erinevate teksti loomiseks ja mõistmiseks vajalike oskuste arendamine. Oluline roll on funktsionaalse keeleoskuse omandamisel, mis tähendab suutlikkust luua ja kasutada eri liike tekste ühiskonnas toimetulekuks. (Lepajõe 2011)

Martin Ehala hinnangul on „*põhiline takistus uue metoodika väljatöötamisele olnud sügavalt juurdunud ainekeskne õpetamispraktika, mida võtavad loomulikuna niihästi metoodikud, õpikute autorid, õpetajad kui õpilased*“. (Ehala 2010: 101)

Ühe olulise muutus ainekavas on praktilise eesti keele kursuste lisandumine, mille eesmärk on eesti keele õpetuse elulähedasemaks muutmine, et õpilased mõistaksid, milleks neil kirjaoskust tegelikus elus vaja läheb (Ehala 2014). Selle kursuse õpetamiseks on aastatel 2011-2014 Kännimehes ilmunud õppevarana vihikud „Praktiline eesti keel“, mis on koostatud disainõppe metoodikast lähtuvalt.

Disainõppe aluseks on professor Mary Kalantzise teooria, mille olulisim uuendus seisneb selles, et õppimist ei vaadelda väikeste õppesisu tükikeste omandamisena, vaid

kujundatakse suuremate olukordi modelleerivate õppeelementidena, mis on mõtestatud pädevustest lähtuvalt, keskenduvad sellele aspektile, mida õppeelement arendab (Ehala 2010: 97).

Selleks, et toetada õppimisel lõimingut, peavad õpikud edastama infot väga hästi organiseeritult, nii et iga õpilane saaks aru. Õpiku materjalid peavad olema paindlikud ja toetavad tööriistad õpetajatele, et õpilasi edasi viia. Oluline on õpetajate kaasamine õpikumaterjalide loomisse. Õpetajad peaksid võtma aktiivse rolli õpikute disainimisse, kuna nendel on praktiline pagas suurem ning sellest lähtuvalt ka parem arusaam erinevate õpilaste kaasamise ning teadmised sellest, mida täpselt õpilane vajab. Sellest lähtuvalt on vajalik nende suhtlus kirjastajatega, et läbi rääkida, mis toimib hästi ning mida on vaja muuta, et paremini kohanduda õpilaste vajadustega. (Tyree jt 1994: 374)

Siinses magistritöös uuriti, kuidas kasutatakse vihikuid „Praktiline eesti keel“ ainekavas seatud eesmärkide täitmiseks ning kuidas hinnatakse selle õppevara praktikas toimimist. Selleks küsitleti õpetajaid, kes on vastavat õppematerjali kasutanud.

Magistritöö teoreetilise osa esimeses peatükis antakse ülevaade disainõppe metoodika olemusest, teises peatükis käsitletakse õpikute koostamise põhimõtteid. Töö uurimuslikus osas analüüsitakse õpetajate seas läbi viidud küsitluse tulemusi ning tehakse nendest kokkuvõtte. Magistritööle on lisatud ka uurimise läbiviimiseks koostatud küsitlus ja kvalitatiivne toorandmestik, milles on tagasiside õpikut kasutanud õpetajatelt, millest lähtudes on võimalik kirjastusel oma õpikuid parendada.

1. DISAINÕPPE METOODIKA

1.1. Haridust mõjutavad muutused ühiskonnas

Hariduse peamine roll on inimese kujundamine. Inimesed muutuvad ka tehnoloogia, koduse keskkonna ja kultuuriliste muutuste mõjul. Võrreldes eelmise sajandiga on palju muutunud. Koduses keskkonnas on teisenenud naiste ja meeste roll, samuti palgatöö ja koduse töö jagunemine mehe ja naise vahel, mis enam ei olene enam niivõrd soorollidest. Soorollide piirid on muutunud. Ühiskonnas leidub erinevaid peremudeleid (erinevatest rahvustest, üksikvanemad, vallalised, samasoolised paarid). (Kalantzis 2001: 42)

Muutused on toimunud ka identiteedis ja eneseteadvustamises. Inimestel on mitu identiteeti, vastavalt erinevatele eluilmadele (kodus, tööl, huvialadel jne) (Cope, Kalantzis 2009: 173). Kui varem peeti peale „normaalsete“ inimeste kõiki hälbega inimesteks (homoseksuaalid, immigrandid, erivajadusega inimesed), siis nüüd on see muutunud. Olulisteks märksõnadeks on avatus ja kaasamine. (Kalantzis 2001)

Ühtlasi on teistsugused ka töökohad, millel nõutakse erinevaid asju kui varem (Kalantzis 2005: 29). Ka töökohtades on nüüd kultuur, mis hoiab organisatsiooni koos. Olulised on kogemused, toimetulek vaheldusega. Olulisel kohal on tiimitöö, sarnaste väärtuste jagamine, kuid see hõlmab mõningaid erinevusi huvides, suhtlusvõrgustikus, teadmistes, kogemustes, elustiilis. Olulisel kohal ka loovus. (Kalantzis 2001: 32)

Tingimused, mis meid ümbritsevad, erinevad varasemast: nii töö tehnoloogilised tingimused, töö kommertsiaalsed tingimused, kui ka töö kultuurilised tingimused (Kalantzis 2001: 30). Võimuühiskond on asendunud kodanikuühiskonnaga. Tugeva riigi ideaalne kodanik oli kuulekas, kapitalistliku või kommunistliku tööstusettevõtte ideaalne tööline oli kuulekas, ideaalne õppija distsiplineeritud teadmistega klassis oli kuulekas. Tänapäeval aga on käsuliinid asendunud tiimitööga ning oluliseks peetakse ka kaasavat juhtimist (Kalantzis 2006: 8).

Käsuliini ühiskond ei tahtnud isemõtlejaid, vaid passiivseid teadmiste vastuvõtjaid. Kui varem oli hariduse tava selline, et üks õpetaja rääkis klassi ees, õpilased kasutasid ühte õpikikut ühe narrativiga ühe õppetüki raames ja oli üks test hindamaks teadmisi, siis nüüd aga on vaja alternatiive kaasamiseks, õppimiseks, sealjuures arvestades õpistiilidega, õppijate eelistustega (Kalantzis 2006: 12). Uus majandus aga vajab uusi inimesi, kes suudavad paindlikult töötada muutuvate tehnoloogiatega ja kes tulevad toime kultuuriliselt mitmekesises töökeskkonnas (Kalantzis 2001: 31).

Hariduse eesmärk ei ole enam vaid teenida majanduse huve luues kasulikke töölisi, kuna kasulikud töölised on vaid 1/3 vajaminevatest rollidest ühiskonnas. Vaja on ka ühiskonnaelus kaasa löövaid inimesi. Õppimine omab suuremat rolli sotsiaalselt produktiivsete inimeste loomisel. Parem on sotsiaalne mobiilsus, võimalus töötada erinevatel elualadel ja erinevate inimestega. Inimene on muutunud personaalsest interpersonaalseks: ta suudab teha võõrastega koostööd, erinevuste tekkimisel pidada läbirääkimisi ja olla tolerantne. (Kalantzis 2001: 29)

Ka tarbimiskultuur on muutunud. Enam ei tegeleta ühiskonnas nii suurel määral massproduktiooniga, vaid pigem masskohandamisega, tullakse vastu kliendi soovidele ja huvidele (Kalantzis, Cope 2008a: 200). Oluliseks märksõnaks on subjektiivsus: kodanike, tööliste ja kultuuriliste olevustena ollakse rohkem ja rohkem kasutajad, mängijad, loojad, aktiivsed tarbijad, mitte pealtvaatajad, publik või passiivsed tarbijad (Kalantzis 2005: 29).

Indiviidid on nüüd uuendajad, muutjad (infoedastamise kanalite), rohkem kui stabiilsete süsteemide kasutajad. Sellepärast pole enam vaja kriitikat, vaid disaini. (Kress 2003: 160). Tulevikus on inimestel uued identiteedid. Televisioon ei ole ainult massidele, vaid internetis järelvaatamise võimalust või *Youtube*'i kasutades loovad inimesed oma isikliku televisiooni. Tehnoloogia võimaldab uutmoodi eneseväljendust ja huvigruppide loomist. (Kalantzis 2001: 99)

Kuidas aga mõjutavad need muutused haridust? Haridusel on suurem roll sotsiaalselt kasuliku indiviidi loomisel, see tähendab, et kool ei tohiks olla institutsioon vaid kogukond. Haridus on demokraatia tegemise põhiline võimalus. Ühtlasi peaks

haridus olema rohkem avatud ja seotud laiemate kogukondadega. (Kalantzis 2001: 59-69)

Samuti nõuab kirjaoskus rohkemat kui traditsioonilised põhimõtted emakeele lugemisel ja kirjutamisel. Uue majanduse tööpostil on see kogum erinevatest suhtlusstrateegiatest, kultuuriliste ja sotsiaalsete keelte erinevustest, organisatsiooni tüüpidest (Cope, Kalantzis 2009: 170). Ühe olulise märksõnana toob M. Kalantzis (2001: 59) välja ka „*edutainment*’i“, mis ühendab endas hariduse ja meelelahutuse – see tähendab, et rohkem võiks tegeleda teatris ja ekskursioonidel käimisega, arvuti kasutamise, muusika ja videoga, spordiga. Kogukonna vaimsust kannaks edasi ka sotsiaaltöö väljaspool koolitunde, nt abistamine lasteaias, pensionäride kaasamine.

On selge, et teatris ja ekskursioonidel käimine nõuab rohkem rahalisi ressursse, kuid see osa vajab veel ühiskonnas korraldamist. Ärijuhtide sõnul on teadmised nii võtmeks tootmisel kui fundamentaalseks aluseks personali kompetentsusel firmas ja rahvuslikul tasandil (Cope, Kalantzis 2009: 168), mistõttu võiks silmaringi laiendamisse panustada. Siiski haridus peaks olema jätkuvalt kõigile kättesaadav võrdselt, hoolimata pere sissetulekust.

1.2. Mitmikkirjaoskus

On toimunud semiootilised muutused, mida ei saa adekvaatselt kirjeldada tähenduse ja kommunikatsiooniteooriate kaudu. Põhjus seisneb selles, et need põhinevad keelel, kuid keel ei ole enam ainuke ega ka keskne semiootiline modaalsus, nii et keeleteooriad suudavad iseloomustada vaid üht osa suhtlusmaastikust. Ühtlasi ei suuda keeleteooriad kirjeldada seoseid erinevate modaalsuste vahel. (Kress 2003: 153)

Igapäevane suhtlus muutub, nii teksti formaadilt ja keelekasutuselt, kui ka erinevate „kirjaoskuste“ suhtluse ja esindatuse potentsiaalilt. Kui keskendutakse vaid keelele, pärsitakse kõikide teiste väljendusnormide potentsiaali (kehakeel jms). Seeläbi hüljatakse arusaam nendest teistest väljendusvormidest. Kasutades erinevaid võimalusi

suhtluseks, saab paremini maailmas toimuvaga suhestuda ning seeläbi nii kehaliselt, kognitiivselt kui ka tundeliselt areneda. (Kress 2003: 157)

Selle taustal on hakatud rääkima mõistetest *multimodaalsus* ja *mitmikkirjaoskus*. Tekste, mis kasutavad korraga mitut märgisüsteemi, nimetatakse multimodaalseiks (Ehala 2009). Mitmikkirjaoskus aga on sõna, mis kirjeldab kahte argumenti, mis puudutavad kultuurilist, institutsionaalset ja globaalset korda: 1) kultuuriliste ja lingvistiliste mitmekesisuste märkimisväärne kasv (eriti inglisekeelses meedias) ja 2) uute suhtlemistehnoloogiate mõju (interaktiivne multimeedia) (Kalantzis, Cope 2008a: 196).

Kui traditsiooniline kirjaoskus tähendab kirjutatud teksti lugemise ja mõistmise oskust ning oskust oma mõtteid suuliselt ja kirjalikult hästi väljendada siis mitmikkirjaoskuse puhul räägitakse nii traditsiooniliste kui ka kõikvõimalike e-tekstide valdamist kõnes, kirjas ja multimeedias. Mitmikkirjaoskuse arendamine ja selle õpetamise meetodika lähtub tekstist, mitte keelest nagu traditsiooniline emakeeleõpetus. (Ehala 2009)

Vana keeleoskuse pedagoogika loogika toetas stabiilsuse ja ühtsuse režiimi, muutis õpilased passiivseteks autoritaarsete esitlusviiside vastuvõtjaks. Mitmikkirjaoskuse pedagoogika aga püüdleb produktiivsuse, asjakohasuse, innovaativsuse ja loovuse poole. (Cope, Kalantzis 2009)

Kui raamatukultuuris on tekst kirjakeele seaduspärasusi jälgiv lineaarselt ehk järjestikuselt üles kirjutatud kõne, siis mitmikkirjaoskuse puhul on teksti mõiste palju avaram – see võib olla paberile kirjutatud, aga ka audiovisuaalne, kasutada üht või mitut märgisüsteemi (Ehala 2009).

Kirjaoskuse õpetamine pole ainult oskused ja kompetents, see loob ka isiku, kes omakorda loob ise aktiivselt tähendusi, on avatud erisustele, muutustele ja innovatsioonile. Mitmikkirjaoskuse pedagoogika fundamentaalne eesmärk on luua tingimused, mis toetavad kasvu inimesel, kes on endaga rahul ning samal ajal piisavalt paindlik, et teha koostööd ja pidada läbirääkimisi teistega, kes temast erinevad, et leida ühiseid huve. (Cope, Kalantzis 2009: 175)

Kui inimene saab kergemini kasutada oma isiklikku keelt, mitte süsteemi, et oma mõtteid edastada, siis saab ta paremini hakkama multikultuurses ühiskonnas, sest ta

kohandab oma keelt ümber vastavalt sellele, kellega ta suhtleb. Muutused toimuvad vastavalt indiviidi või grupi huvidele. (Kress 2003: 158)

Kuna suhtlus on muutunud ja rõhk on mitmikkirjaoskusel, tuleks keeletunnis vähem keskenduda tähendussüsteemi õpetatavatele eripäradele ja rohkem keskenduda õppijate heuristikale avasamaks eripärasid laiemal väljal, kuhu kuuluvad väimalikult relevantseid tekstid – et luua iseõppimise teooria, mis areneb läbi semiootilise transformatsiooni. (Cope, Kalantzis 2009: 174).

Heuristika all peetakse siinkohal silmas asjade lahendamise viisi, mis pole ideaalne, kuid toimib. Samas põhimõttest lähtub ka loomingulisus. Divergentse mõtlemise aluseks on arutlus, mille tulemuseks on mitu võrdväärset lahendusvarianti. Loomingulisust hinnatakse vastavalt sellele, kui palju lahendusi on välja pakutud. Tegelikus elus hinnatakse küll pigem uuenduste radikaalsust kui variantide arvukust. (Krull 2001: 96)

Mitmikkirjaoskusega seoses on soovitatav kasutada avatud ja paindlikku grammatikat, mis aitab keeleõppijatel kirjeldada keelte erinevusi (kultuurseid, subkultuurseid, regionaalseid, natsionaalseid, tehnilisi, kontekstipõhiseid jne) ja multimodaalseid tähendusi (Kalantzis, Cope 2008a: 197). Kuna raamatukultuur asendub multimodaalse kultuuriga, peab ka emakeeleõpetus võtma suuna multimodaalsetele tekstidele ja nende mõistmise õpetamisele (Ehala 2009).

1.3. Uus meedia

Uue meedia olemasolust oli põgusalt juttu ka eelnevates alapeatükkides, kuid selle olemus vajab veel avamist. Ühiskonnas toimunud muutused ja mitmikkirjaoskus on tihedalt seotud tehnika arenguga. Ehala (2009) sõnul räägiti kümme aastat tagasi, kui Tiigrihüpe algas, teisest kirjaoskusest ehk arvutikirjaoskusest. Tema sõnul on arvutikultuuri areng on aga kaasa toonud uusi võimalusi ja kahe kirjaoskusega enam hakkama ei saa ning seetõttu on arenenud riikide emakeeleõpetuse metoodikas hakatud rääkima mitmikkirjaoskusest ja selle arendamise vajadusest.

Digitehnoloogia, mis põhiliselt keskendub personaalarvuti kasutajale, omab tegelikkuses võimet muuta õppimise olemust. Internetti saab paigutada palju mahulisemaid ja soodsamaid õppevahendeid (tekst, pildid, helid, portfoliod) (Kalantzis 2001).

Mille poolest aga erineb uus meedia vanast? Kalantzis (2007: 76-77) toob välja järgnevad erinevused:

1) Televisioon, entsüklopeediad vastanduvad *Youtube*'ile ja *Wikipediale*. Kui varem tarbiti massikultuuri ja kõik jälgisid seda sama, siis nüüd on inimene kaaslooja. On lisandunud internet, kus igaüks saab ise valida, mida ja millal ta vaatab. Tavaline entsüklopeedia on asendunud kasutajate poolt loodava Wikipediaga.

2) Divergents, lahknemine. Huvigrupid saavad hõlpsamalt koonduda.

3) Multimodaalsus

4) Kontseptualisatsioon – loob uue kognitiivse lasti oma mõtete jälgimiseks, oluline on metakognitsioon. Inimene mõtleb teadlikult sellest, milliseid süsteeme loob ja jälgib oma mõtlemisprotsesse samal ajal.

Praegune kirjakeelsuse mõiste muutus tähendab traditsioonilise kirjutatud teksti, sealhulgas ilukirjandusteksti lugemishuvi olulist kahanemist teiste väljendusviiside kasuks. Selle tingis televisiooni levik, arvutimaailm on seda suundumust vaid süvendanud. (Ehala 2009) Digitaalne tekst on hakanud asendama teksti paber kandjal, mis mõjutab haridust ja teadmiste loomise süsteeme. Digisuhtlemise maailm erineb trükiteksti ajastust. Mil viisil aga muudab uus meedia traditsionaalseid tekstiliike nagu raamat, artikkel või essee, väitekiri? (Kalantzis, Cope 2008b)

Kui varem oli kasutusel vaid raamat ja trükitud leht, siis uus meedia võimaldab teha rohkem kui oli varem kultuuriline norm ja tehniliselt võimalik ning segistab modaalsuseid:

- kirjalik – kirjutamine ja lugemine, käsikiri.
- suuline – tavaline või lindistatud kõne – kuulamine
- visuaalne – liikumatu või liikuv pilt, skulptuur, meisterdus, vaade, stseen, perspektiiv
- auditivne – muusika, erinevad hääled, müra, märguanded – kuulmine, kuulamine

- tajuline – puudutus, lõhn ja maitse, kehalised ja hingelised tundmused, nahaga tajutav (temperatuur, tekstuur, surve), voolitavad objektid, küpsetamine ja söömine, aroomid.

- žestiline – viiped, miimika, silma liikuvus, riietumisviis ja stiil, soeng, tants, ajastus, sagedus, tseremoonia ja rituaal. (Cope, Kalantzis 2009: 178)

Traditsiooniline kirjaoskus kasutab vaid üksikuid/üksluseid võimalusi õppeks. Erinevad modaalsused ei ole aga siiski paralleelsed. See tähendab, et ühel viisil väljendatud tähendust ei saa üks-üheselt ja täielikult väljendada teisel viisil. Film ei saa kunagi olla see, mis on raamat. Parallelism võimaldab esitada sama asja erinevatel viisidel, kuid tähendus ei jää täielikult samaks. See aga võimaldab erinevalt teadmisi hankida ja maailma tundma õppida. Erinevatele inimestele on meelepärased erinevad esitusviisid – mõnele meeldib lugeda juhiseid punkt punkti haaval, teisele aga jälgida diagrammil. (Cope, Kalantzis 2009: 180)

Põhiline küsimus, mis üles kerkib on: Kuidas õpetada ajastul, kus inimesed on rohkem kallutatud ja võimelised looma oma teadmisi ja arusaamu erinevate allikate põhjal – rohkem kui vastu võtta „eelpakendatud“ teadmised autoriteetidel. (Kalantzis, Cope 2008b: 380).

Kalantzis (2007: 75) soovib, et õpetajad peaksid tooma uue meedia klassiruumi. Käsitsi kirjutamise asemel võiks õpilased trükkida teksti õpilased programmides või blogides või luua videoid. Kuna autorluse piirid hägustuvad (nt *Google Docs* võimaldab lihtsat multiautorlust) ning lugejad, vaatajad, kuulajad on meedia kaasdisainerid, tuleks see reaalsus tuua ka klassiruumi ja loengusaalidesse. Sotsiaalses veebis saadakse osaks dialoogilistele protsessidele, milles akadeemikutel, professionaalidel ja amatööridel on võimalus teadmisi kiiremini täiustada, võtta suuremaid intellektuaalseid riske ja luua rohkem loominguliselt erinevaid ja globaalseid teadmisi ning teoreetilisi paradigmasid. Teadmisi luuakse meedias, võrgus, kus amatöörid segunevad akadeemiliste professionaalidega, sageli nii, et pole võimalik vahet teha. (Kalantzis, Cope 2008b: 378) Selles infotulvas toimimise viise ja võimalusi olekski vaja õpilastes arendada.

1.4. Uus lähenemine õppimisele

Traditsioonilises lähenemises oli kesksel kohal õigete vastuste teadmine nn absoluutne tõde, seda faktide, teooriate, tekstide ja normide näol. Sellist õppimist on nimetatud ka realistlikuks, objektiivseks, ratsionaalseks, strukturalistlikuks või modernistlikuks. Paradoksaalne on aga see, et kirjanikud ja mõtlejad, keda tundma õpitakse, hariksid maailma hoopis teisiti. Faktid ja teooriad on metanarratiivid, need ei räägi tõde ja igauks tõlgendab, interpreteerib neid erinevalt. Tekst sõltub lugejast – mida tekstis nähakse ja mida mitte. (Kalantzis, Cope 2006, 2008a)

Traditsioonilises koolis jagati teadmisi ülalt alla, moraalne õppetund oli autoriteeti aktsepteerida. Universaalseid teadmisi esitati kui tõde (Kalantzis 2007: 77). Võimuhierarhial, õiget-vale vastandava, autoritaarsusel põhineva õppetöö varjatud õpe oli sotsiaalse korra tagamine ja autoriteetide austamine (Cope, Kalantzis 2009: 169). Vanas haridusmoes oli õppekava eesmärk „toppida“ inimesed fakte täis. Fakte teadusest, keelest jms, mis eeldatavasti pidi kokku looma kasulikud teadmised eluks. (Kalantzis 2001: 31)

Uue lähenemise puhul õppimisele on matemaatika ja kirjandus küll endiselt olulised, kuid teises võtmes kui seda oli pähetuupimine (Kalantzis, Cope 2008a: 201). Oluline pole õpetada kindlaid struktuure ja žanre, pigem strateegiate loomist uue ja võõra lugemisel (Cope, Kalantzis 2009: 177). Õigekirja tähtsust alahindamata peaks küsima, kas õigekirjareeglite kinnistamise asemel poleks ökonoomsem kinnistada teksti toimetamise harjumust (Ehala 2009). Kirjaoskus ei ole lihtsalt grammatika korrektne kasutamine, vaid suhtlusvahend. Sama oluline kui õigekirja õppimine on ka teksti visuaalse disaini õppimine – keele ja kunsti piir on hägustunud. Oluline pole õppida „nii on õige“, vaid erineva keele kasutamist erinevatest kontekstides: e-kiri sõbrale, avaldus töökoha saamiseks, mingi grupi uudiskiri, reklaam jne. Keeleoskus pole vaid õigekirjareeglite järgimine, vaid tundmatu tekstiga töötamine, selle lahtimõtestamine, ilma, et sellest kohe võõrandutaks. (Kalantzis, Cope 2008a: 202-203)

Õppijad võiksid kasutada erinevaid teadmiste hankimise viise ja vorme (eksperimentaalseid, kontseptuaalseid ja analüütilisi), et taasluua maailma nagu oleksid nad ise eksperdid. Seda toetab digitaalsus – salvestamine, jagamine, koostöö,

publitseerimine, portfoliote tegemine. Õppijad on teadmiste loojad, mitte teadmiste tarbijad (Kalantzis 2007: 78)

Uue hariduse puhul on oluline elumõõtmeline ja elukestev õpe ning seetõttu on suur roll õpioskuste omandamisel, individuaalse teadmiste loomise „meele“ arendamisel. Õppimine loob õppiva inimese, mitte ei täida teda vaid teadmistega sellest, mida arvatakse parasjagu vaja minevat. Olulised on probleemilahendamise oskus, koostöö, loovus, paindlikkus, suutlikkus toime tulla vahelduse ja muutustega. Samuti tuleb õppida tundma tehnikat ja läbi tehnika õppimist. Uus õpetus peab keskenduma ka lahke inimese kasvatamisele, kes kohaneb hästi muutustega. Uue lähenemise puhul on oluliseks jooneks tõsine ja kujutlusvõimeline mõtlemine ning sellest lähtuv õppekava. (Kalantzis 2001: 2, 33)

Olulisteks märksõnadeks on ka koostöö (inimeste vahel, kes erinevad üksteisest soo, rassi, seksuaalsuse, vaimsuse või füüsilisuse poolest) ja süntees (lõiming) (Kalantzis 2007). Samavõrd tähtis on kriitiline mõtlemine – seada kahtluse alla fakte, üritada leida teooriate tagamõtteid ja nende loomiseks olemasolevaid eelduseid, dekonstrueerida tekste, luua kontraste erinevate intellektide ja kahtlaste normide interpretatsioonide vahel. Kriitiline mõtlemine on õppimise alus, kuid see ei tohiks välistada tolerantsust. Kriitiline mõtlemine võib viia diletantsuseni. (Kalantzis, Cope 2006: 212)

Praegused teooriad ei võimalda väga loovust, seda võib aga saada läbi kriitika: olemasolevate vormide kasutust analüüsid. Kriitika näitab, et see kriitika oli teatud ajal või perioodil vajalik ning selleks ka see tekkis. Kui kriitika vaatleb olevikku võrreldes seda minevikuga, siis disain vormib tulevikku läbi disaineri huvide. Disain võtab varem toodetu tulemused aluseks, et uuesti vormida, uuendada. (Kress 2003: 160)

Seletamaks, kuidas paigutub disainõpe üldisele haridusmaastikule, toob Kalantzis (2005: 16-22) välja kolm pragmaatilist lähenemist haridusele:

- 1) didaktiline – õpetaja „paneb kulbiga“ tarkusi ja tõdesid, kuid arvestada tuleks, et õppijad pole passiivsed vastuvõtjad, nad interpreteerivad kuuldu ja nähtu läbi oma eelnevate kogemuste. Kindlate tõdedega on õpilastel raskem suhestuda.

- 2) autentne – sai alguse Montessorilt Roomas ja Deweylt Chicagos. Lapsekeskne, suunab õppija tegutsema, oluline on õppima-õppimine. Kui didaktika „libiseb“ erinevustest üle, siis autentne pedagoogika suhestub õppijate erinevustega ühel või

kahel viisil. Konstruktivism (kui kaasaegne variant autentsest pedagoogikast) aga eirab osaliselt õppijate erisusi. Konstruktivismi puhul disainitakse keskkond, kuid õppija peab sooviluga (st disainija kavatsustega) kaasa minema. Konstruktivism on „sünteesiline“, õppija dekonstrueerib maailma ja isegi taasloob seda, aga vaid nii, et ta ise ja maailm eriti ei muutu. Poststrukturealistlikust vaatepunktist lähtudes võib väidelda, et ei tohiks olla lõplikke norme. Ükski faktuaalne eeldus ei tohiks jääda küsimusi tõstatamata, „kindlatele“ teooriatele tuleks väljakutsed esitada. Kriitiline mõtlemine on ainuke norm – paljastamaks perspektiive, küsitlemaks fakte, testimaks teooriaid.

3) transformatiivne haridus põhineb autentse pedagoogika vaatenurkadel, kuid tõstab panuseid. See hõlmab elukestvat (piirideta) õpet, õppija-õppija ning õppija-õpetaja horisontaalseid dialooge, interaktiivsust, kaasavat õppimist, koostöölist õppimist igal ajal igas kohas ning moraalselt aspekti, mille puhul on õppijad avatud, loovad ja innovaatilised.

Disainõpe paigutub viimase punkti alla. Vögotškile tuginedes on Cope ja Kalantzis välja pakkunud õppimisteooria, mis on epistemoloogiline: mida me teeme selleks, et teada saada. Disainõppes on sellest küsimusest lähtuvalt välja toodud kogemine, kontseptualiseerimine, analüüsimine ja teadmiste kasutuskõlblikeks kohandamine. Läbi nende õppimistegevuste õpitakse tundma maailma, midagi maailmas ära tehes. (Kalantzis 2006: 11)

Metoodikat luues uuriti ja dokumenteeriti viise, kuidas esineb õppimine läbi disaini. Uuriti, kuidas on õpetajatel võimalik luua kogemusi ning anda tagasisidet enda praktikale ja õpilaste õppimisele (Kalantzis 2005). Seejärel sai selgemalt määratleda disaini mõiste selle metoodika plaanis.

1.3.1. Disaini mõiste

Gunther Kressi (2003: 158) käsitluses on disain oma väljendusviisi vormimine selliseks, et see oleks inimese jaoks kergem öelda (oma mõtet edastada) ja et teine saaks hästi aru. Kultuuriruumis olemasolev info muudetakse omavahel suheldes vastavalt, et oleks hea väljendada ning lihtne mõista.

Disainõppe metoodika mõistena on disain on dünaamiline protsess, subjektiivsete isiklike huvide ja transformatsiooni protsess, mis sisaldab

1) disainitavat (tähenduse loomise allikad, tähenduse kultuurilise konteksti muustrid ja tavad),

2) disainimist (tähenduse vormimise protsess, mis kätkeb endas taasloomist ja teises kontekstis vaatlemist),

3) re-disainitut (disanimise tulemust, tähenduse looja isetehtut, loodut) (Cope, Kalantzis 2000, viidatud Kalantzis, Cope 2008a kaudu; Cope Kalantzis 2009).

Disainõppes on olulised vabadus ja valik (Kalantzis 2005). Valikut pakuvad näiteks keelevariatsioonid – aktsendid, registrid, dialektid – erinevates sotsiaalsetes kontekstides ja erinevatele sotsiaalsetele gruppidele. Keele reaalsus pole vaid struktureeritud muustrite ja tavade taasloomine, vaid ka intertekstuaalsus, hübriidsus ja keel kui kultuuriliste muutuste alus. (Kalantzis Cope 2008a: 204) Oluline on, et õppijad seoksid õpitavat oma eluga, metakognitsiooniga. Osalt meenutab see tavapedagoogikat, kuna keelelised märgid on rohkem määratletud kui kõnes ning teooriad seletavad neid muustritena. Ei öelda, millise süsteemi järgi õpitakse, vaid luuakse ise süsteemid. (Kalantzis 2007: 79)

Disain konstrueerimise tähenduses on midagi, mida inimene teeb tähenduse esitamise protsessis, enda jaoks tähenduse loomise protsessis nagu lugemisel, kuulamisel ning vaatamisel või maailma jaoks suhtlusprotsessides nagu kirjutamisel, rääkimisel ning piltide tegemisel (Cope, Kalantzis 2009: 175).

Kui teadmiste omandamise protsess on muudetud läbinähtavamaks, kasutavad nii õppijad kui õpetajad seda hästi ning lisaks parematele õpitulemustele loob see ka positiivse kliima klassis ning teeb mõistetavamaks elukestva õppimise. Disainõppe plussideks on huvitavamad tunnid, rohkem asjasse puutuvaid võimalusi, rohkem arvestamist erinevate õpistiilidega, teadmiste omandamise protsesside teadvustamine ja autentsus. (Yelland jt 2008)

1.3.2. Disainõppe meetod

Disainõppe meetodit nimetatakse eestikeelsetes materjalides ka kujundavaks meetodiks, mis koos kujundava hindamisega väärtustab õpilase isikupära ja personaalset arengut. (Ehala jt 2014)

Disainõpe metoodika (Kalantzis 2005: 33) kohaselt on neli teadmusprotsessi:

1) Kogemine – et õppimine oleks tähenduslik, mõistlik, peab olema ühenduslülid juba tuttava ning kogema hakatava vahel. Need lülid loovad õpilased ise, õpetaja kaasabil. Kogemine toimub kirjeldades viise, kuidas süsteem mõjutab meie endi elusid.

2) Mõtestamine – õppija loob ise tähendusi asjade loomuse ja ideede ja maailma toimimise kohta. Oluline on tunda ära süsteemi osad ning seletada, kuidas need töötavad ning võrrelda neid teiste süsteemidega.

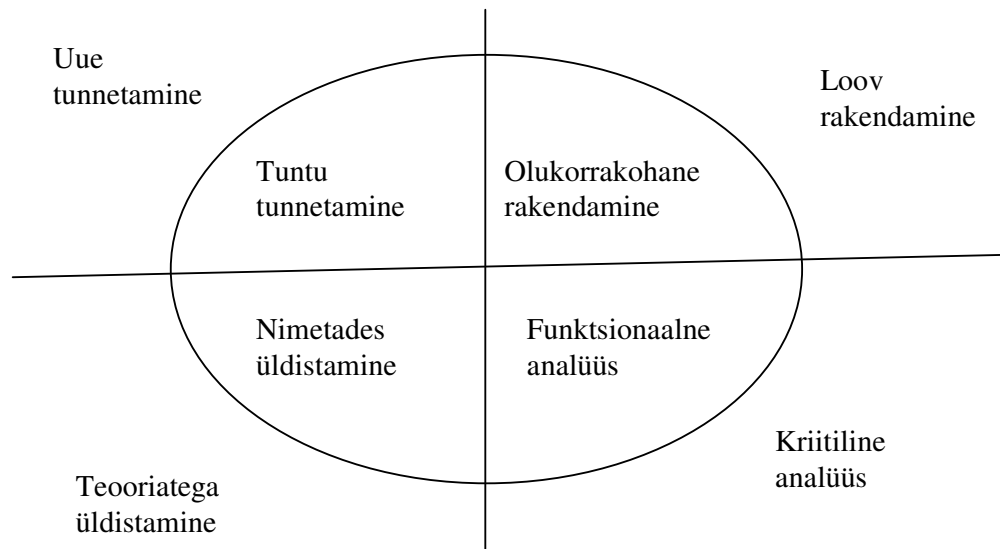
3) Analüüsimine – selleks, et analüüsida, on vaja, et õpilased uuriks konteksti, infokilde ning arutleksid süsteemselt ja kriitiliselt oletusi ja vihjeid selle toimimise ja funktsiooni kohta. Välja töötada süsteem ja seletada, kuidas muutused süsteemi ühes osas mõjutavad süsteemi teisi osi.

4) Kohandamine – kohandama õpitut seda rakendades autentsetes kontekstides. Laiendatakse õpitut nii, et sellel on eesmärk ning et see rikastaks meie ja teiste elu.

Sageli tehakse asju traditsiooniliselt, kuid võib ka laiendada toimimisviise innovaatsiliselt ning luues uusi kontekste, kus disainitakse või muudetakse objekte ja ideid. Edasi viima või uuendama olemasolevat süsteemi ning looma ja dokumenteerima süsteemi, mis esindab õpilase enda eluilm. (Yelland jt 2008: 200-203)

Need eelnevalt loetletud elemendid moodustavad ühe terviku. Seda iseloomustab hästi järgnev mudel:

Joonis 1. Disainõppe protsess (Kalantzis 2005).



Ehala (2010: 101) sõnul eeldab disainõpe mudeli rakendamine esmalt keeleteadmiste tihedat sidumist tekstidega ja praktiliste keelepädevuste arendamise seadmist õppe keskmesse. Samuti väidab ta, et kaovad piirid teoreetilise ja praktilise vahel ja ka keele ja kirjanduse õppe vahel, oluline on keeleliste pädevuste arendamine loomulikule keele kasutusolukorrale võimalikult lähedastes tingimustes.

Tähenduse loomine on disainimise vorm, sotsiaalse maailma ja selle kaasaegsete väljendusviiside aktiivne ja dünaamiline transformatsioon. (Cope, Kalantzis 2009: 166). Interpreteerimise ja tähenduse loomine disainõppe keskkonnas hõlmab järgnevaid mõõtmeid:

- 1) representatiivne – millele tähendused viitavad?
- 2) sotsiaalne - kuidas tähendused ühendavad inimesi, keda nad kaasavad?
- 3) organisatsiooniline – kuidas tähendused koos on?
- 4) kontekstuaalne – kuidas tähendused sobituvad suuremate tähenduste maailma?
- 5) ideoloogiline – kelle huvimid need tähendused teenivad?

Need küsimused aitavad õpilastel mõista, kuidas kontekst loob tähendused. (Kalantzis, Cope 2008a: 205).

Tähenduste disainimise õpetamine ja õppimine peaks aga sisaldama segu järgnevatest:

1) Praktikabaasi – autentsetes ja simultatiivsetes töökohtades ja avalikus ruumis valitsevate suhete praktiseerimist. Põhineb kogemusõppe traditsioonidel ning teadmisel, et õppimine asetub suuresti sotsiaalsesse ja kultuursesse sfääri.

2) Avalikke juhiseid – süstemaatilist, analüütilist ja teadlikku protsessi ja selles valitsevate mustrite mõistmist. Disainõppes on see kontseptualiseerimine –abstraktse „nimetamine“ ja tähenduste üldistamine ning seoste loomine distsiplineeritud „teoretiseerimisel“.

3) Kriitika alustalasid – sotsiaalse ja kultuurilise konteksti interpreteerimist disaini mõistes – kriitilise pilguga kõrvaltvaatajana jälgida suhteid nende kontekstis (nii suuremas kui väiksemas). Õppijad reflekteerivad oma tööd läbi erinevate kriitiliste vaatepunktide ning kaaluvad näiteks teadmise otstarvet ja funktsiooni. Disainõppes hõlmab see „analüüsimise“ protsesse, alates funktsiooni analüüsist kriitilise analüüsini.

4) Transformatsiooni praktika – tähenduse loomise praktika – õpilased lisavad pisut iseennast praktikasse. Panevad teadmised proovile uutes kontekstides või kultuurivaldkondades. Disainõppes on see „kohandamine“ nii „ligikaudu“ kui „loovalt“ läbi muutuste või uute kombinatsioonide.

Nimetatud ei pea esinema rangelt selles järjekorras, külla aga on need tervikliku ja efektiivse pedagoogika aluseks. (Kalantzis, Cope 2008a: 205; Yelland jt 2008: 201-202)

Disainõppe praktiseerimise stardipunktiks on Kalantzise ja Yellandi (2008: 198) sõnul diskussiooni põhiliste elementide rekontseptualisatsioon: õppimise, hariduse, õppekava ja pedagoogika ümbermõtestamine. Õppida saab igal hetkel ja igal pool. Õppekava aga on teadlikult loodud struktuur kindlate teadmiste õppimiseks ning õppekava siseselt käsitletakse pedagoogikat kui teadlikku vahendit teadmiste omandamise protsesside suunamiseks.

1.4. Kujundav metoodika Praktiliste Eesti Keele vihikutes

Kujundava õppe praktikas toimumise aluseks on vastavate tunnikavade ja programmide koostamine ning tihe koostöö kolleegidega innovaatiliste õppimiskogemuste loomiseks ja tehtu analüüsimiseks ning aktiveerivate õppelementide kasutamine tundides (Yelland jt 2008: 198). Uus õppekava ja kursused „Praktiline eesti keel“ on samm selle ideaali suunas, mistõttu ongi oluline uurida, kas ja kuidas toimub õppimine läbi disaini reaalses koolisituatsioonis. Kuna inimesed interpreteerivad infot erinevalt, on vajalik vaadelda, mil viisil on kasutatud Kalantzise teooriat uudse õppevara loomiseks.

Künnimehes ilmunud vihikud „Praktiline eesti keel“ on koostatud lähtuvalt ideest, et õppijal oleks võimalik eesmärgipäraselt toimida võimalikult autentses situatsioonis, arendades eelkõige keele kasutusoskust erinevates suhtlusolukordades ning toetada seda teoreetiliste teadmistega (Ehala 2010)

„Praktilise eesti keele“ õppematerjalide hulgas on palju eriilmelisi ülesandeid, et ei harjutataks korraka mingit üht kindlat eelnevalt teoreetiliselt käsitletud osaoskust, vaid õpilastel on võimalus erinevates rollides rakendada erinevaid ja eri aegadel omandatud teoreetilisi teadmisi (Ehala 2010).

Disainõppest lähtudes on „Praktilise eesti keele“ vihikutel harjumuspärasest teistsugune struktuur. Varasemalt on õpikud jälgitud oma peatükkides eesti keele struktuuri häälikuõpetusest lauseõpetuse suunas, siis „Praktilise eesti keele“ vihikud sarnavad võõrkeeleõpikutega, kus satutakse ühest igapäevasest tegevusest teise ning selle käigus omandatakse ette tulnud olukordadele omased keelepädevused (Ehala 2010).

Sellest lähtuvalt põhinevad paljud õppeteemad rollimängudel (valimisvõistlus, vahetusõpilaseks kandideerimine, projektitaotluse kirjutamine vms), omaloomingul (aimevideo tegemine, allegoorilise ühiskonnakriitilise näitemängu kirjutamine) või reaalse elu suhtlusolukordade harjutamisel (armastuskirja kirjutamine, koosoleku pidamine). Lisaks sellele on õppematerjalis palju arutelu- ja analüüsiharjutused ning lisades on tundide vaatlemise töölehed koos soovitusetega, milliseid aspekte ühes või teises videos analüüsida (Ehala 2014).

2. ÕPIKUTE HINDAMINE

Õpik määrab suuresti selle, mida ja kuidas õpetatakse. Lugejad, kes on võimelised autori tekstiga samastuma ja kasutama autori struktuuri, jätavad paremini meelde sisu, mida autor pidas oluliseks ning ühtlasi oskavad paremini seda infot mälus organiseerida. On loogiline, et sellised protsessid aitavad kaasa õpikute teksti disainimisele nii, et see aitab õppijatel suhestuda teadmistega tekstis ja et teksti struktuur ja liigendamine on lihtsamalt äratuntav. Kui õpikute koostajad ei näe tekste läbi õppijate silmade, ei ole tegemist tõhusate õpikutega. (Duffy 1989: 437)

Õpikute koostamisel on oluline ka õpetajate roll, sest nemad kasutavad ju õppevara praktikas. Õpetajad seisavad alati silmitsi materjalide modifitseerimise ja kohandamisega sobivaks õpilaste vajadustega. On mõistetav, et perfekstet programmi pole olemas ja hea õpetamine hõlmab õpilaste edu jälgimist ja õppe kohandamist vastavalt õpilase individuaalsetele vahenditele. (Tyree jt 1994: 374)

Formaat ja informatsiooni sagedus õpikus aga mõjutavad, kuidas õpetajad neid klassiruumis kasutavad. Ühest küljest, kui õpik sisaldab vaid fakte ja mõnda üksikut laiemat kontseptsiooni või põhimõtet, nõuab see õppijalt suuremat koormust selle info tähenduslikuks või mõistetavaks tegemisel. Õpikud eeldavad, et õpilased teavad kontseptsioone ja põhimõtteid ning seetõttu uued faktid täiustavad neid, kuid õpilane ei pruugi olla suuteline neid ise omavahel kokku viima. Olulised on arutus ja probleemilahendus. Võtmekontseptsioonid ja põhimõtted tuleks samuti õpilaste jaoks avada. Ühtlasi peaks arvestama sellega, kuidas õpetatav info aitab lahendada autentseid probleeme. (Jitendra jt 2001: 169)

Õpikuteksti põhiline eesmärk on õpetada. Teksti mäletamine ja selle põhjalt küsimustele vastamine on üks asi, teksti sisu sügavam mõistmine teine. Hea õpikutekst on rohkem kui loetav ja rohkem kui meelde jääv. Hea õpikutekst peab olema õpitav, mis tähendab, et see peab stimuleerima huvi tundmist selle teksti teema vastu ja arutlemist selle üle. (Sawyer 1991: 319)

Õpikut koostades tuleb eelkõige läbi mõelda, kas sisu vastab käibel olevatele kontseptsioonidele, kas õppematerjalid sisaldavad selgeid strateegiaid ning kas

õppekava võimaldab toetavat õpet. Ühtlasi on oluline kontseptsioonide ja oskuste tahtlik ning strateegiline lõimimine ja materjali tõhus, kumulatiivne ja varieeruv sisu. (Stein jt 2001: 21)

Ühe olulise elemendina õpikute hindamise puhul tuleb välja tuua loetavus, mis hõlmab endas sõnavara keerukuse, lausete pikkuse jms vastavust sihtgrupile. Tähtis on ka nii õpiku kui teksti struktuur (nt peatükkide ja lausete järjekord). Teadlased toovad ka välja teksti huvitavuse, kuna huvitav tekst jääb paremini meelde. (Sawyer 1991: 327; Chambliss 1994: 349) Chambliss (1994: 349) aga lisab täiendava elemendina ka teksti tuttavuse: teadmisi suurendav õpikumaterjal on ehitatud tuttavale, et luua huvi, kuid mitte „võrgutada“ ning on koherentselt struktureeritud.

Tekst peaks olema koos toetavate jooniste ja piltidega, mis aitavad kaasa tähtsate kontseptsioonide edastamisele. See ei ole õpikutes alati nii. Paljudes materjalides on suur hulk graafikat ja pilte, mis pole teksti sisuga seotud ja ainult viivad lugeja tähelepanu mujale. Selle asemel, et kasutada pilte vaid stimuleerimiseks ja põnevuse tekitamiseks, peaksid olema fotod hoolsalt valitud nii, et need aitavad edasi anda teksti infot ja aitavad kaasa teksti mõistmisele. (Tyree jt 1994: 372)

Sawyer (1991: 311-312) rõhutab ka organisatoorsete abivahendite vajalikkust. Nende all peetakse silmas eelvaateid, kokkuvõtteid ja küsimusi, mis on sisestatud tekstilõigu ette või järele, mille ülesanne on olla juhendava teksti põhilisteks iseloomustajateks. Nende tõhususe ennustamine on keeruline: õige tüüp, maht, paigutus ja kombinatsioonid sõltuvad lugejate eesmärkidest, kuidas hinnatakse nende oskusi ja tekstilõigu raskust. Organisatoorsete abivahendite eesmärk on kindlustada, et õpilased interpreteerivad teksti standartseltselt – vaid nii saavad nad testides häid tulemusi, kuid jäävad hätta teksti tunnetamisel ja enesekohaselt kasutamisel. Organisatoorseks abiks on toetavad juhendid, mis on õpikutesse „sisse ehitatud“, et ehitada või aktiveerida algseid teadmisi, ennustada teksti eesmärki ja interpreteerida suhteid ideede vahel (Tyree jt 1994: 372).

Sterni ja Rosemani (2004: 554-555) uurimusest selgus, et paljusid võtmeid ei esitataks õpikumaterjalides mitmel korral, kuid need on sageli maetud nendega mitte seoses olevate ideede vahele või kõrgemate ideedega, mis muudavad õpilastel põhilistele ideedele keskendumise raskeks. Mõned ülesanded polnud seotud olulisemate

teaduslike ideedega, mistõttu õpilased pidid tegema järeldusi ebapiisavatele tõenditele tuginedes või keskenduma katse-eksitus meetodile rohkem kui võtmeideedele.

Nii teksti kui õpiku struktuuri aitab ilmestada graafiline organiseeritus. Selle kujutised aitavad esile tuua halvasti struktureeritud õpikud, mis selle asemel et õppijate teadmisi arendada, neid hoopis segadusse ajavad. See edastab hästi ainese keerulised seosed. (Chambliss 1994)

Üks võimalik lähenemine õpiku hindamisele on lugeda seda kaanest kaaneni. Kõik õpikud on praktiliselt disainitud info edastamiseks and harilikult ei edasta seda, miks peatükid ja õppetükid on just sellises järjekorras ja viisil organiseeritud. See teadmine aga võib viia lugejad terviku parema mõistmiseni. (Chambliss 1994: 353)

Samas tuleb arvestada asjaoluga, et isegi kui õpetajatel on täiuslikud materjalid, mis arvestavad õppijate erisustega, jäävad siiski õpikud õpetajat toetavaks materjaliks, mis saavad oma sisu läbi dünaamilise õpetamise protsessi. (Tyree jt 1994: 374)

2.1. Struktuur

Struktuuri puhul õpikute juures tuleb rääkida nii õpiku enda kui õpikus leiduvate tekstide struktuurist. Õpikud peaksid olema lokaalselt koherentsed (hea ühenduvus õppetükkide ja peatükkide vahel ning globaalselt koherentsed (üleüldine struktuur). Kasulik info pealkirjades ja alapealkirjades informeerib lugejat järgneva sisust. Põhiideed, olulised kontseptsioonid ja uus sõnavara tähtsustatakse, kui tekst on esile tõstetud värvi või graafiliste elementide, glossimise või mõistekaartide abil. (Tyree jt 1994: 370-371)

Lugeja organiseeritud teadmised maailmas loovad aluse mõistmaks ja meelde jätteks infot tekstis. Skeemi-teooria kohaselt esinevad teadmised mälus üldistes vaimsetes struktuurides, mida nimetatakse skeemideks. Skeemid on prototüübilised või üldised objektide, sündmuste ja situatsioonide iseloomustused. (Armbruster 1986: 253)

Struktuurilised signaalid nagu pealkirjad, eelvaated, loogilised ühendajad (esiteks, teiseks), viitavad sõnad (*kahjuks, veelgi olulisem on..*) ja kokkuvõtte väited pakuvad

olulisi vihjeid teksti struktuuri kohta. Teksti keerukus aga võib limiteerida teksti struktureerimise efekte. (Sawyer 1991: 313, 317)

Sama mõte tuleb välja e-õpikute struktuuri puhul. Mikk ja Luik (2003: 534) uurisid, kuidas õpilased kasutavad multimeedia õpikuid arvutis. Paremaid tulemusi saadi läbi nende programmide, kus oli lihtsam navigeerida. Arvutist leiab infot kiiremini kui õpikust. Linkide abil leiavad õpilased oma raja (vastavalt õpistiilidele ja eelistustele). Siiski need *online* õpikud võiksid kasutada rohkem arvuti võimalusi, mitte lihtsalt esitada teksti ekraanil. (Mikk, Luik 2003: 534)

Kõrgematel astmetel opereerivad vähemalt kahte tüüpi tekstilised skeemid: tekstitüüpe organiseerivad mustrid ja kindlaid žanre või sisu käsitlevad skeemid. Lugejad haaravad teksti kui nad on võimelised leidma skeeme, mis ühilduvad materjali sisu ja struktuuriga. Selle skeemi abil kontsrueerivad lugejad osalise esialgse mudeli teksti tähendusest. Mudelit täiustatakse kui kogutakse tekstist rohkem informatsiooni. Skeemiteooria kohaselt ei eksisteeri tähendus ainult tekstis, vaid on lugeja ja teksti vahelise suhtluse tulemus. (Armbruster 1986: 255)

Armbrusteri (1986: 255) sõnul ilmuvad inimõistuse mustrite hõlmamiseks üldisemad skeemid. Need skeemid peegelduvad mõnedes üksikutes põhilistes tekstistruktuurides. Kõige tavalisemad tema sõnul on:

- Lihtne nimekiri asjadest või ideedest, mille järjekord ei ole oluline.
- Võrdlemine/kontrast – sarnasuste ja erinevuste leidmine kahe või enama asja vahel.
- Ajaline sagedus – sündmused, mis on ühendatud järgnevussuhetega.
- Põhjuse-tagajärg – vähemalt kahe idee või sündmuse seosed.
- Probleem-lahendus – sarnane eelmisele, kuid faktoriteks on probleem ja lahendus sellele. (Armbruster 1986: 255)

Autorid saavad ilmselt vähe aidata lugejat, kellel pole vastavaid tekstilisi skeeme. Siiski, on võimalik toetada lugejatet vastavatele skeemidele juurde pääsu leidmisel organiseerides õpikut kasutades tavapäraseid tekstistruktuure ja/või viidates selgelt teksti liigendamisele. Üks võimalus aidata lugejatel leida vastavad skeemid, on ka analoogiate või võrdluste luua aitamine, mis aitavad lugejal uue infoga suhestuda

vastavalt sellele, mida ta juba teab. Õpilastele valmistab raskusi vaid teksti põhjal skeemide loomine, seetõttu tuleks õpikud disainida eesmärgiga õpetada selgeks skeem. See tähendab, et tekst peab esitama seletavat sisu ja seoseid, et õppijad saaksid luua skeemi. (Armbruster 1986: 258)

Skeemi aitavad luua järgmised teksti organiseerivad elemendid: lugejat abistavad märgid, informatiivsed pealkirjad ja alapealkirjad, sõnavara, mõistekaardid, põhiliste ideede silmapaistvaks tegemine, nummerdatud peatükid, detailid, mis toetavad olulisi kontseptsioone, joonised ja fotod, mis annavad edasi ja toetavad olulis kontseptsioone, võimalikult vähe tähelepanu häirivaid elemente ja liigset infot, „mainimise“ vältimine. (Tyree jt 1994: 367)

Sawyeri (1991: 317) uurimus viitab aga, et lugemisstrateegia, mis keskendub teksti struktuurile, võib arendada teksti mäletamist, kuid omab siiski puudusi. Peamiseks puuduseks on lühikeste, kunstlikult loodud ebaloomulike tekstide valiidsus. (Sawyer 1991: 317)

2.2. Loetavus

Lugemismaterjalid peaksid aitama õpilast pakkudes võimalust õpetatavat kohandada. Näiteks, need võimalused võivad sisaldada sõnu, mida õpilane iseseisvalt ära tunneb, või keele ja teksti struktuure, mida läbitöötades saab ta paremini raamatust aru. Õpikutekstide lugemine on kõige õpetlikum, kui need pakuvad sobivad edu ja väljakutse võimalusi ning samal ajal hõlmavad teemasid, mis lugejat huvitavad. (Spadorcia 2005: 34)

Õpikuteksti uurimused erinevad mitmete aspekti poolest. Loetavuse uurimisel pööratakse tähelepanu teksti sobivusele lugeja vanuse ja võimetega. Struktuuri uurimisel keskendutakse teksti loogilisusele ja selgusele. Huvitavuse uurimisel tehakse kindlaks, et tekst köidaks lugeja huvisid. Teksti redigeerimise strateegiaid uurides iseloomustatakse mõju lugeja teksti hoomamisvõimele. Lugemisstrateegiate uurimused hoolitsevad selle eest, et tekst suudaks seletada keerulisi teemasid nii, et lugejad saavad aru. (Sawyer 1991)

Lugejad saavad tekstist paremini aru, kui see vastab sihtgrupile, tekst on hästi organiseeritud ja organisatoorsed abivahendid toetavad seda. Sihtgrupile vastavaks loetakse tekstid, mis sisaldavad huvitekitavaid õppijate erisustega arvestavaid elemente, isikulisi asesõnu, analoogiaid ja näiteid; on arenguliselt ja ealiselt sobivad ning hõlmavad individuaalne lähenemist. (Tyree jt 1994; VanSledright, Kelly 1998)

Baumanni (1986: 16) uurimusest selgub, et õpilased saavad teksti sisust paremini aru, kui selles on olulisemad mõtted välja toodud ning selgelt esitletud ning tekst on liigendatud ja visuaalselt paremini haaratavaks tehtud. Wood (1984) aga uuris, kuidas mõjutavad teksti vahele lükitud küsimused üleüldist mõistmist. Tulemused viitavad, et need aitavad lühiajaliselt meelde jätta, kuid pikems perspektiivis mitte. Küsimused tekstis võivad olla mõnede õpilaste jaoks pigem efektiivsed. Neid küsimusi tekstis tuleb põhjalikult valida.

Õpikutekst peab arvestama ka seda, kuivõrd on õpilastel võimalik toetuda tekstile info saamiseks, kui on puudu sõnavaralised juhised. Tekstid, mis arvestavad õpilaste sõnavaraga, on õppimiseks paremad. Sellise teksti abil saavad nii tugevate kui ka nõrgemate õpilaste grupid paremini aru mitte ainult võõrate sõnade (võõrsõnade) tähendusest, vaid ka üleüldse teksti mõttest. Taustateadmiste abiga suudetakse õppida uute sõnade tähendust ka kontekstist, st iseseisvalt uusi sõnu omandada. (Konopak 1988: 35-36)

Shelfelbine (1990: 92-93) uuris, kuidas sõnavaratundmine, tuttavad teemad ja analüütiline mõtestamine mõjutavad kuuenda klassi õpilaste võimet õppida sõna tähendusi õpikust loetava autentse teksti kontekstist. Tulemused viitasid, et õpilased, kellel on paremad teadmised sõnavarast, õppisid rohkem, kuigi neil oli vähem arenguruumi. Kehvemad õpilased olid ebasoodsas olukorras, kuna nad teadsid vähem sõnu ning seetõttu ühtlasid said sõnadest halvemini aru. Asi seisneb sellest, et neil on raskem õppida sõnu kontekstist, kuna saavad vähem kontekstilist infot, et välja selgitada tundmatu sõna tähendus. (Shelfelbine 1990: 92-93)

Hiebert jt (2005) uurisid soravuse rolli lugemisel. Soravus on vilunud lugemise oluline osa. Teksti omadused mõjutavad lugemise soravust. Teksti omadused võivad teksti erineb: kirjanduslikul tekstil on omad jooned, mis erinevad nt õpiku tekstist. Tekst võib toetada või halvendada algajate ja vaeglugejate automaatilist sõnade

tundmist. Seda näitab ainulaadsete, eriliste sõnade hulk tekstis ning nende korduste arv. Sõnade esinemise sagedus (inglise) keeles ja nende grafofoonilised mustrid (eriti häälikulised) on samuti väga olulised näitajad. (Hiebert jt 2005: 445, 447)

Kognitiivteoreetikud ja lugemise uurijad on läinud edasi mõistmise kontseptsiooni käsitlemisega, kui varem seisnes see sõnavara keerukuses ja lause pikkuses, siis nüüd on hakatud kirjeldama tekstielemente, mis otseselt mõjutava tekstimõistmist, küsides, kuidas lugejad sissetulevast infost teadmisi konstrueerivad. (Beck jt 1991: 253)

Beck jt (1991) püüdsid luua teksti, mis aitab lugejal ühendada infokilde ja kombineerida see info oma teadmistega, et arendada välja koherentne tekst. Üleüldine eesmärk oli pakkuda võimalusi õpikutekstiks, mis soodustab õpilastel mõista sündmusi ja nende tekkimise põhjuseid ning kuidas need sündmused ja ideed omavahel seotud on. Katse tulemustest selgus, et (põhikooli) õpilased, said paremini aru kohandatud tekstist, kus olid välja kirjutatud mõned elemendid, mille täiskasvanud on võimelised ridade vahelt välja lugema ja lisatud oli narratiivsust, mis muutis teksti vähem kuivemaks.

Narratiivid on põnevamad kui lihtsalt informatiivsed tekstid. Nn segatekstitid võivad tunduda kasulikud, sest infot edastatakse läbi narratiivide, kuid ei saa olla kindel, et lugejad sellele infole suuremat tähelepanu pööravad. Maria ja Junge (1993: 11) uurisid, kas Cole'i „*Magic Schoolbus*“i raamatute sisu mäletatakse paremini kui õpikust loetud sama infot, kas hiljem testides saadakse paremaid tulemusi ning kuidas need narratiivsed tekstid on abiks lugemisraskustega õpilastele. Tulemused viitasid, et kuigi õpikutekstid olid ilmselgelt vähem huvitavamad, ei õppinud lapsed neist vähem.

Sellised tulemused ühilduvad Garneri jt (1989) uurimusega, kus redigeeriti teksti sisestades sinna „võrgutavad detailid“ huvi tekitamiseks ning pärast lugemist paluti meenutada tähtsat infot, mis oli tekstis. Tulemused viitasid, et kui väga vilunud täiskasvanud lugejad loevad võrdlemisi lühikest teksti, mis sisaldab kolme konkreetset põhilist mõtet, on nende jaoks veidi raske neid mõtteid mäletada mõned minutid hiljem. Asi on teisiti, kui tekst sisaldab kolme huvitavat, kuid olulist detaili. Sellisel juhul mäletatakse osa tähtsast ja osa huvitavast infost. Ühelgi juhul ei mäletata kõiki mõtteid. Lugejad kasutavad pealkirju ja temaatilisi esimesi lauseid, et arvada ära teksti põhiideid, neid, mis võivad esineda teksti kokkuvõttes. (Garner jt 1989: 52, 42)

Lugemisteksti puhul on oluline koherentsus. Koherentseks nimetatakse sellist teksti, mis lihtsustab lugejal luua ühendusi sündmuste, ideede ja suhete vahel, mis muudavad nende olemuse selgemaks. Kognitiivsest vaatepunktist lähtuvalt on lugemine see kui lugeja ühendab loetu ja olemasolevad teadmised ning jätkab selle täiustamist uue info laekumisel. Huvi pakub kuidas lugeja toimetab uute tekstikildudega ning millist infot on lugejal vaja. Lugejat suhet tekstiga mõjutavad nii lugemise situatsioon kui ka tekst. Lugeja eesmärgid võivad olla erinevad, alates info hankimisest kuni lugemismõnuni. Lisaks situatsioonile mõjutavad lugeja suhet tekstiga ka teksti sisu, vorm ja stiil. (Beck jt 1995: 223)

Teksti töötlemisel on fundamentaalseks aspektideks vajalikkus ja huvi. Kuigi lugeja peaks aru saama, mis on oluline vastavalt õpetaja määratlusele, võib seda arusaama aga mõjutada autori poolne viide olulisele või see, mida lugeja tunnetab olulisena. Õppijad aga on siiski suuresti mõjutatud sellest, mida õpetaja väärtustab. Taipamine, mida õpetaja peab tähtsaks teada ja mõista, muutub olulisemaks kui fokuseerimine autori kavatsustele või indiviidi isiklike eesmärkidele või huvile. Sama palju kui vajalikkus mängib õppimises rolli ka isiklik huvi. Tekstid, mida õpilased sageli loevad, on nende pikemaajaliste eesmärkide ja huvidega vähe seotud, seepärast on vaja muuta ebahuvitavat sisu, et paremini õpilastele kohale jõuda. Teksti vorm omab märkimisväärset mõju tähtsuse ja huvi vahelistele suhetele. Vajalikkuse ja huvi ühendamine on hea õpiku alus. (Alexander 1996)

Kaasahaarav tekst kutsub inimest lugema, keskenduma teatud ideedele, kuid kui lugeja on kaasatud ja tema tähelepanu aktiveeritud, peavad teksti ideed omava adekvaatset ühendust ja seletusi, et aidata kaasa tähenduse loomisele. Lugeja kõnekeelsus, kuid teksti kirjakeelsus võib raskendada tekstist info saamist, kuid seda lõhet kirjakeele ja suulise keele vahet ei saa ületada tuues suulise kõne elemente kirjakeelde. Siiski saab tekstide kaasahaaravamaks muuta läbi neile hääle andmise – läbi aktiivsus, otsekõne ja ühenduvuse. Aktiivsus hõlmab teksti situatsioonide dünaamilisemaks muutmist kasutades verbe ja muutes inimtegevuse sündmustes mittepassiivseks. Ühenduvus toob esile erinevad suhted, sh lugeja ja teksti vahel. Vastav uuring näitas, et tekstimõistmisel suurt erinevust ei ole, küll aga on „kõnekam“ versioon hiljem paremini meeles. (Beck jt 1995: 225, 234)

Duffy (1989) uurimuses paluti õpilastel peale iga teksti lugemist hinnata, kui huvitav tekst oli ja kui lihtne oli seda õppida. Duffy soovis määratleda, millised teksti osad olid parema funktsiooniga. Õpilased lugesid teksti ja pidid kirjutama üles kõik, mis meelde jäi või vastama konkreetsetele küsimustele teksti kohta. Tulemused lükkasid ümber arvamuse, et õpilaste jaoks on tekst nauditav vaid siis kui see on eluline ja dramaatiline, kuna õpilased hindasid naudingu poolest kõrgelt ka õpetajate koostatud tekste. Esitades erinevaid tekste – nii elulisi kui ka mitteelulisi tekste – saab luua mõistetavaid tekstikogumeid õpilastele. (Duffy 1989)

Erinevate allikate kasutamine võib õpilastele meeldida. Tekstid, mis on õpilaste jaoks koostatud, sisaldavad küll uurimuslikke tõendeid ja allikaid, kuid see, kuidas need andmed on kogutud ja organiseeritud, peegeldab palju süvenemise, vaatenurga ja autori enda tõlgenduste kohta, sama palju kui tõendid ise. Erinevad tekstid võivad olla küll stiililiselt huvitavad, kuid jättes kõrvale kriitilise lugemise, ei teki laiemat arusaamist maailmas aset leidvatest sündmustest. Seetõttu on oluline õpetada, kuidas erinevaid allikaid kasutades (sh enda teadmised) konstrueerida erinevaid sündmuste mudeleid ning kuidas ära tunda usaldusväärseid allikaid ning nende alateksti ja ajaloolist tausta. (VanSledright, Kelly 1998: 260)

Kõige olulisem õpiku teksti juures on kontseptuaalse muutuse tekitamine. Kontseptuaalne muutus on see kui indiviid (noor või vana) struktureerib õppimisel ümber oma mõtlemist milleski. Kuna lugemine on interaktiivne protsess teksti ja lugeja vahel, on loogiline, et teadmised, millest õpilased lähtuvad, on sama oluline nagu tekstist saadavad teadmised. Seetõttu on mõistlik aktiveerida õpilaste eelnevad kogemused (tõenäoliselt naiivsed kontseptsoonid) tekstis ning seejärel need ümber lükada või teadmisi avardada. Õpilaste igapäevaideede ümberlükkamine tekstis viib lugejad rahulolematuseeni nende olemasolevate teadmistega ning kui siis tekst pakub alternatiivse lahenduse nende eelmistele teadmistele, on suurem tõenäosus, et uus info struktureerib paremini ümber teadmised sellest teemast. (Dole 2000: 99, 105)

2.3. Illustratsioonid

Kognitiivse multimeedia õppimise teooria kohaselt nõuab mõttekas õppimine õppijalt viit kognitiivset protsessi: sõnade selekteerimine, piltide selekteerimine, sõnade organiseerimine, piltide organiseerimine ning sõnade ja piltide integreerimine. Pannes tähele seotud materjali on õppija suuteline ehitama verbaalseid ja visuaalseid vaimseid representatsioone süsteemi peamistest osadest. (Mayer jt 1996)

Õpikud sisaldavad sageli pilte, millel võivad olla erinevad eesmärgid. Dekoratiivsed pildid lihtsalt kaunistavad lehekülge, omavad vähest või üldse mitte seost sisuga. Representatsioonilised pildid peegeldavad osa või kõike teksti sisust ning on levinuim illustratsioonide liik. Organisatoorsed illustratsioonid edastavad kasulikku struktuurilist raamistikku, mis on seotud teksti sisuga (nt matkaraja kaart või seeria piltidest, mis näitavad ühe või teise asja toimimist). Interpretatsioonilised aitavad selgitada keerulist teksti (nt versoonide süsteem inimkehas vms) ja transformatsioonilised pildid hõlmavad süstemaatilisi mnemoonilisi komponente, mis aitavad õppijal jätta meelde teksti infot. Esimene loetletutest on õpikute puhul efektilt kõige ebaefektiivsem, viimane kõige efektiivsem. (Schnotz 2002)

Hayes ja Henk (1986: 64) tegid katse, mis võrdles lugejate analoogia kasutamist ja pildilisi illustratsioone keerulise õpikuteksti mõistmisel ja meelde jätmisel. Hayesi ja Henki eesmärk oli uurida analoogia ja pildiliste illustratsioonide kasutuse erinevust keerulise info mõistmisel ja mäletamisel. Hüpotees oli, et lugejate jaoks on pildid kasulikuks vahendiks alguses seoste leidmisel, kuid kui see tehtud, siis analoogia aitab seda mäletada. Tulemused viitasid, et kui tekst hõlmab nii pildilist kui proosat, on pildid lugeja jaoks abistavad. Ilma proosata pildilist teksti mäletatakse natuke vähem kui proosaga pildilist teksti. Analooiaga teksti mõisteti ja mäletati paremini kui teisi. Tulemused näitasid, et lugejad kasutavad hästi nii analoogiat kui pilte, kui neil on vaja mõista ja mäletada keerulist materjali. Pildid aitavad mõista keerukust, analoogia aitab mäletada, kuidas detailid kokku sobituvad. (Hayes, Henk 1986: 64, 71)

Mayer jt (1996) näitasid, et parim illustratsioon ilmestamaks õpiku teksti on seletav joonis – nt protsessi eri astmed järjekorras. Üks funktsioon tekstiga seotud kujutistel on juhatada õppija tähelepanu verbaalsetele seletustele piltide all, mis aitab süsteemi

loomisele kaasa. Teine funktsioon on julgustada õppijat materjali organiseerima põhjustagajärg süsteemiks ning lõimima sõnalist ja visuaalset. Kognitiivne multimeedia õppimise teooria nõuab, et õpilane loob seosed visuaalse ja verbaalse vahel. Efektivsem ongi esitada verbaalne koos visuaalse materjaliga. (Mayer jt 1996)

Pozzeri jt (2003: 1049) uuringu peamine küsimus oli, mida õpivad õpilased õpikutest kui nad õpivad fotosid? Ühtlasi uuriti ka fotode ja teksti suhet. Selle tulemusel loodi kategoriseeriti õpikus leiduvad fotod: a) ilma pealkirjata (dekoratiivsed fotod), b) pealkirjaga fotod, mille nimi viitas sellele, mida näha võib (illustratiivsed fotod), c) pealkirjaga fotod, mis nimetavad ja klassifitseerivad fotol näidatu (seletavad fotod), ja d) pealkirjaga, mis esitavad uut infot (täiendav foto). (Pozzer jt 2003: 1049)

Tekst ja visuaalsed kujutised on välised representatsioonid. Nad on mõistetavad, kui lugeja või vaatleja konstrueerib nende sisust, mis on tekstis kirjeldatud ja pildil näha, seemise mentaalse representatsiooni. Pildi mõistmisel konstrueerib inimene mitmeid mentaalseid representatsioone, mis põhinevad pildil oleva subjekti põhilistel struktuurilistel näitajatel (nt analoogia põhjal) pildi ja interpreteeri kontekstis. Pildi mõtestamisel loob inimene vaimse mudeli pildil esitatust. Nagu lauseid loomulikus keeles (keerukate verbaalsete märkidega), saab ka pilte analüüsida nii süntaktilisest, semantiliseks kui ka pragmaatilisest vaatepunktis. Süntaktiline vaatepunkt tegeleb märkide kujunduse selgusega. Semantiline vaatepunkt pildiliste märkide tähendustega ja pragmaatiline vaatepunkt nende pildiliste märkide kasutamisega suhtluses, mõtlemises ja õppimisel. Visuaalsete elementide mõju sõltub eelnevatest teadmistest, kognitiivsetest võimetest ja õpioskustest. Kuid arvestada tuleb, et tekst ei suuda kõike kirjeldada viimse detailini, mistõttu aitab pilt sisu edastamisele kaasa. Soovituslik on õpikus panna pilt enne teksti. (Schnotz 2002: 105, 110, 111)

Kui foto on teisel lehel, on raske leida seost teksti ja kujutise vahel. Fotod, mis on esitatud seeriatena, annavad lugejatele võimaluse kontseptsiooni paremini mõista. Kahe foto võrdlemine ei pruugi olla piisav tähenduse ilmestamiseks. Pealkiri on samuti väga vajalik, et suunata lugejat erinevusi leidma. Igal fotol peaks olema korralik pealkiri, mis on seotud tekstiga läbi indeksiaalse viite tekstis. Mõnedes kontekstides on vajalikud nooled ja teised märgid foto peal, mis aitavad märgata olulisi detaile fotol. (Pozzer jt 2003: 1107)

Visuaalsed kujutised õpikutes peavad olema õpilaste poolt aktiivselt „loetud“. Arvestada tuleb sellega, et lugejatel on asjatundikkus (igäüks interpreteerib omamoodi), võimalus ja võime (õpilastel on vaja kogeda ja arutleda erinevate lugemise viiside üle) ning ümbrus, et lugeda mitmel viisil (see nõuab diskursust (nt normid, uskumused, praktikad ja näited), mis julgustavad interpreteerima loetut erinevatel viisidel). Lugemise all mõtleb Werner (2002: 402) vaimset töötlust, mis annab visuaalsele tekstile tähenduse. Lugejad/vaatajad ei võta passiivselt omaks tähendust, vaid loovad selle ise, kui püüavad mõista, kuidas osad (sümbolid, konventsioonid, kontekstid) on seotud tervikuga (sõnumiga). Ajaloolised pildid, maalid või poliitilised koomiksid näiteks võivad panna proovile lugejate iseenesest mõistetavad vaated, tõstatada küsimusi, ärgitada kujutlusvõimet ja seeläbi esile kutsuda erinevaid vastuseid. Liiga suur avatus aga võib viia selleni, et teksti mõte jääb süviti käsitlemata õpilase poolt, kuna talle tundub, et see ei ole kuluvat aega ja energiat väärt. (Werner 2002: 403)

Werner (2002: 408–418) toob ka välja erinevad lugemiseesmärgid pildiliste märkide tõlgendamiseks, mis mõjutavad sisu interpreteerimist. Esimesena toob ta välja lugemise õppimise ja tähenduse loomise eesmärgil – visuaalset teksti vaadeldakse kui informatsiooni allikat ja efektiivne lugemine tähendab, et õpilane teab, kuidas leida vajalikku (fakte, tõendeid jne), tavaliselt juhendite, küsimuste ja alapealkirjade abil, mis raamistavad lugemist. Pealkirjastatuna võib pilt olla heaks otsese vaatluse allikaks ning viiteks edastatavale infole ümbritseva peatüki raames. Teisena mainib Werner lugemist seoste loomiseks. Selliseid viise märkide lugemiseks saab kasutada õpetlikult, et mõista teise kultuuri erisusi ja hierahiaid. Selliste piltide vaatlemisel võivad aga õpilased ka olla piiritletud oma elukogemuste ja ajalooteadmiste poolt, mistõttu ei hooma nad täistähendust. Kolmandana tuuakse välja lugemine hinnangu kujundamise eesmärgil. Sellise lugemise puhul võtab lugeja suure vastutuse järelduste tegemiseks ja hinnangute andmiseks vastavalt sellele, kuidas ta teksti interpreteerib. Autorid ja kunstnikud teevad oletusi lugejate kohta: mida nad usuvad ja väärtustavad, milline on nende sotsiaalne staatus ja poliitiline määratlus ning kuidas nad võiksid lugeda ja reageerida kujutisele. Vastuseks võivad lugejad siseneda sellesse positsiooni või sellest keelduda.

Illustratsioonideks võivad olla ka erinevad tabelid. Õpiku graafiliste elementide efektiivsus peitub nende rollis aidata õpilastel haarata ja organiseerida tekstist infot.

Selle tehnika edu puhul on oluline faktor lugejate kaasamine nende jooniste tegemiseks. Tabeli tegemine on paindlik tehnika, mida saab kasutada nii diskussioonis kui ka iseseisva tööna. Tabelid abistavad õppijat, sest aitavad selekteerida ja organiseerida tekstist saadavat infot. (Toetavad kognitiivseid protsesse, mentaalseid struktureerimise protsesse). Kuigi tabelid on konkreetseid, visuaalseid info esitamise vahendid, nõuab tabeli lõpetamine kõrgemasemelist abstraktset mõtlemist. Nt tabeli täitmisel peavad õpilased olema võimelised tegema järeldusi, klassifitseerima info, tegema järeldusi ja mõistma sarnasusi-erinevusi ja põhjus-tagajärg seoseid. Siiski, pole tabelite kasutamine probleemide ja piiranguteta, nii et neid peaks kasutama teiste meetodite kõrval. (Armbruster jt 1991: 13)

Mayeri jt (1996) sõnul tuleks õpikutekstide koostamisel ja piltidega lõimimisel arvestada sellega, et „vähem on rohkem“. Tema uuringust selgus, et õpilased suutsid olulist infot paremini edasi anda, kui nad said lühikokkuvõtte tekstist ja illustratsioonid seda toetamas. Õpilased, kes saavad lihtsad illustratsioonid lühikeste seletustega loovad palju loominguilisemaid lahendusi probleemlahendusküsimustele, kui need, kes saavad lihtsad seletused pikemate seletustega. Pikad seletused koormavad verbaalset mälu, segavad verbaalse loomise ja seostamise protsessi. (Mayer jt 1996)

Õppematerjalide koostamisel tuleks arvestada mitmete aspektidega. Tuleks valida pildid, mis kattuvad teksti sisuga. Dekoratiivsed pildid võivad küll teha teksti atraktiivsemaks, kuid ei soodusta paremat arusaamist või õpitu mäletamist. Lihtsalt jälgitavad tekstid on konkreetseid ja kaasahaaravad, mistõttu pole pildid alati vajalikud. Enne kui panna materjalidesse pildid, peaks õpilane olema omandanud põhilised lugemisoskused, kuna pildid võivad neid pärssida, küll aga võivad arendada kuulamisoskust. Pilt tuleks valida vastavalt funktsioonile. Mida raskem on tekst, seda tõenäolisemalt pildid aitavad. Selleks, et pildist saada maksimaalset kasu teksti abina, suuna õpilased midagi nendega (piltidega) tegema. Arvestada tuleb ka individuaalsete õpistiilidega. Võiks püüda kasutada mnemoonilisi pilte teksti meelde jätmise abistajana. (Schnotz 2002)

Õpikud kasutavad visuaalseid kujutisi illustreerimaks ja esile toomaks sõnu, säilitamaks õpilaste huvi teema vastu, loomaks täiendavat infot narratiivi toetamiseks ja esteetiliselt väljakutsuvamaks. Suuremas osas on pildid teksti täienduseks, harvem

iseseisvate üksustena. See aga pole õige. Pole piisav õpetada läbi piltide, jättes õpetamata piltide kohta. Visuaalne kultuur on sotsiaalmaastiku suur osa ning selle eesmärk hariduses on arendada kriitilist mõtlemist ja maailmas toimimist. Kõige olulisem illustatsioonidega töötamise juures on õpilastele anda suurem võimalus interpreteerimiseks ning mitmete tõlgendusviiside loomiseks. Selline erinevatel viisidel tõlgendamine aitab uutel tähendustel tekkida ja muuta tekstide interpreteerimise teadlikumaks tegevuseks. See toimib kõige paremini klassis kui diskussioon paneb osalejad laiemalt mõtlema, kuidas pilte tõlgendada. (Werner 2002)

2.4. Huvi ja motivatsioon

Episteemilised maailmavaated on vaated õppimisele ja sellega seonduvalt ka indiviidi teadmiste loomise skeemile. Episteemilise maailmavaate kaks põhiolemust: esimene hõlmab endas ülelihtsustamist erinevatel viisidel, mis tingib aga puudulikud teadmised, teine vastupidiselt keerulisemat teed minek. Need maailmavaated on:

1. Vähendav maailmavaade: ei sobi keerukuse ja vastavalt situatsioonile kohandamise painlikkusega. Otsib lihtsust, väldib keerukust. Toetub uutes situatsioonides mälule sarnastest situatsioonidest. Ideedes puudub katsetamise soov. Passiivne – pigem võtab vastu infot, mitte ei konstrueeri teadmisi, sõltub autoriteetidest, muretseb teiste hinnangute pärast.

2. Avatud ja paindlik maailmavaade: sobib keerukuse ja situatsioonile kohandamise paindlikkusega – uurib nähtusi mitmeti, erinevate nurkade alt; eeldab, et maailm on korratu ja ebaregulaarne, lihtsus on igav, aktiivne õppimine, enesele toetumine, loomuomane sisemine motivatsioon. (Spiro jt 1998)

Õppimise suurem eesmärk peaks olema vähendava maailmavaate kujundamine avatud ja paindlikuks, eelkõige aktiveerimine ja sisemise motivatsiooni kujundamine. Kavastustel on motiveeriv efekt või omavad nad mõju informatsiooni töötlemisele. Andes õppimiseks eesmärgid, viib see parema tahtliku õppimiseni, kuna need juhivad õppija tähelepanuprotsesse, nii et ta pöörab tähelepanu nendele infoosakestele, mis on

seotud tema kavatsustega. Õpikuteksti õppimine on parem, kui eesmärgid on enne antud. Nii õpitakse rohkem asjakohaseid teadmisi, kuid takistab omastamast nn eesmärkide väliseid teadmisi. Testi raskus mõjutab iseeneslikku õppimist. Tõenäosus, et raskemate eesmärkide sõnastamisel on positiivne mõju tahtmatule õppimisele suurem kui test on raskem. Tahtliku õppimise mõju on aga väiksem pikkade tekstide puhul. (Klauer 1984: 335-336)

Oluline on ka, millisenä õpilane õppimist määratleb, kuna see mõjutab teksti mõistmist. Parem on uskumus, et õppimine on peamiselt arusaamine, mitte faktide hankimine. Lapsed, kes näevad õppimist kui tähenduste loomist, saavad paremini hakkama teaduslike kontseptsioonide käsitlemisega probleemülesannete lahendamisel. Nad saavad paremaid tulemusi, kui õpilased, kes loevad õpitud pinnapealselt. Pedagoogiliselt on oluline, et õpetajad võtaksid arvesse õpilaste suhtumist õppimisse ning aitaksid õpilastel muutuda aktiivsemateks ja iseseisvamateks õppijateks. (Chan, Sachs 2001)

Aktiivseks ja iseseisvamaks õppimiseks saab õpilasi kujundada taastades nende enesekindluse oma võimete kohta ja kontroll oma õppimise üle, mille nad on kaotanud akadeemiliselt ebaõnnestudes. Üks võimalus on seda teha kasutada spetsiaalseid õpetamismeetodeid. Enne lugemist tuleks õpilastelt küsida avatud lõpuga küsimusi, et panna neid teema peale mõtlema ning suunata nende tähelepanu ja fookust sellele, miks teksti loetakse ja lüüa lõkkele nende huvi ja uudishimu tuleva teema suhtes. Nii saab ka õpetaja teada, kui palju ja mida õpilane teema kohta teab või ei tea. Tuleb rõhutada, et vigu teha on kasulik ja õpetlik. (Ciborowski 1995: 90)

Lapsed arvavad sageli, et nad said teksti materjalist aru, kuigi tegelikult ei saanud. Tulemused viitavad ka, et õpetaja ei saa eeldada, et õpilased küsivad alati abi raske materjali mõistmiseks. (Anderson, Beal 1995: 271) Õpilased soovivad, et õpetajad seletaksid materjali, mitte ei annaks õpikust lugeda teatud lehekülgi, ilma et uuriks, kas õpilased ka reaalselt tekstist aru said (Schumm jt 1992: 495).

Mikkilä ja Erdmanni (2000: 253-254) uuringu tulemused kinnitasid, et kui õpik aitab õpilastel seostada uut infot olemasolevate teadmistega, võib see viia märkimisväärselt parema õpitud tulemuseni õpitava mõistmisel ja meelde jätmisel.

Paremaid tulemusi saavutavad ka need, kellel väiksemad eelteadmised teemast. Sama efekt toimib ka tekstimõistmise protsessis.

Õpilased kaotavad huvi ja muutuvad passiivseteks tundides, mis on õpetajakesksed ja pikki loenguid või õpikust pika teksti lugemist sisaldavad. Õpetaja peaks kasutama õppijakeskseid strateegiaid ning koostööd soodustavaid meetodeid. Õpitu omandamise kontrollimiseks pole tingimata vajalikud kirjalikud testid, vaid pigem õpitu laiendamine nende isiklikku ellu. (Ciborowski 1995)

Inimesed suudavad hõlpsasti lülituda ühest kontekstist teise ja selline liikumine nõuab, et inimene õpib mitmeid teadmise ja olemise viise. Oluline on mõelda, kuidas õppija uskumused ja praktikad vormuvad nii koolisisestel kui –välistel kogemustel ja kontekstidel ning kuidas need omakorda kujundavad õppimist ja õpetamist klassiruumis. Kontekst võib olla sündmus, koht, sotsiaalne grupp, teadmiste kogum või ajahetk. Kontekstil on võime vormida ja peegeldada õppija identiteete ja positsiooni ühiskonnas, nagu ka kindlaid tekstitõlgendusi. Kultuuriliste uuringute perspektiivid väidavad ka, et on oluline õppida inimeste igapäevaelusid kindlates kultuurilistes kontekstides, et neid mõista ja aidata kaasa positiivsele muutusele nende elus. Sellest lähtuvalt võib ka vabalugemise tekste samuti lugeda klassiruumitekstideks. Samuti võivad seda olla ka noortekultuuri elemendid nagu graffiti, isiklikud märkmed ja luule või räpp-laulu sõnad. (Moje jt 2000)

Gee (2004) pakub välja õppimise arvutimängude tegijatelt, kuna arvutimängud on sageli keerulised, kuid inimesed siiski püüavad end arendada, et jõuda soovitud tasemele. Ta toob välja kolm suuremat asjaolu, millega arvestama peaks: õppijatele voli andmine, probleemide lahendamise võimaldamine ja mõistmise olemuse tajumine.

Õppijatele voli andmise all mõeldakse õppijate kaasamist õppeprotsessi, nii et nad tunneks end produtseerijatena, mitte passiivsete vastuvõtjatena. Ühtlasi tuleb kohanduda õppijatega, kuna erinevad inimesed vajavad erinevaid õpistiile. Inimene peab saama oma õppimist juhtida vastavalt sellele, kuidas nad õpivad. Olulisel kohal on isiklik huvi, mis loob pühendumise. Inimesed tunnevad end suurema ja võimsamana, kui nad saavad juhtida, suunata võimsaid tööriistu (masinaid), et muuta neid efektiivsemaks (Gee 2004).

Probleemide lahendamise puhul tuleb arvestada sellega, et probleemid oleksid mõistlikult lahendatavad, mitte liiga rasked ega liiga kerged. Varasemad osad heas mängus on alati vaatega tulevikku. Ülesanded peavad olema meeldivalt raskusi valmistavavad (st rasked, kuid sooritatavad). Pingutus tuleb kasuks, kui nad näevad, et sellest siiski mingil moel kasu on. (positiivne tagasiside). Arvutimängudes on korduvad tasemetsüklid, milles oskust harjutatakse kuni see muutub automaatseks ja meisterlikuks. Info nende oskuste saavutamiseks on „vajadusel“ ja „täpselt õigel ajal“ kun inimesed ei suuda võtta verbaalse info tulva. Mängijad saavad harjutusega pihta hakata ja vajadusel manuaali lugeda. (Gee 2004)

Ka Gee soovib autentset õppetööd, ta toob esile metafoorsed mõisted *akvaarium* – osake tõelisest maailmast (loodusest) toodud teistesse tingimustesse, mille abil saab õppida tundma osa terviksüsteemist - ja *liivakast* – õppijate panemine olukorda, mis justkui on päris, kuid vähendatud riskiga ja ohtudega. Ühtlasi rõhutab ta, et inimestele ei meeldi harjutada oskusi väljaspool konteksti (nagu kuival maal ujumine), sellist harjutamist peetakse mõttetuks. Mängudes on oskuste omandamine seatud eesmärkideks ning sellest tuleks lähtuda ka hariduses. (Gee 2004)

Tähenduste loomise aluseks on süsteemne mõtlemine - inimesed õpivad oskusi ja strateegiaid paremini kui nad näevad, kuidas need sobituvad laiemasse süsteemi (mõtestatult). Täendus on kui mälu pilt tegevusest – inimesed ei mõtle läbi üldiste definitsioonide ja loogikareeglite. Pigem mõtlevad nad läbi kogemuste, mis neil olnud. (Gee 2004)

Oluline on et õpilased suhestaksid oma kogemused ja õpikus esitatava. See, kuidas õpitakse, on sama oluline, kui see, mida õpitakse. Õpetada tuleks samaaegselt nii lugemist, mõtlemist kui ka sisu. Õpilased peaksid õppima paremini jälgima oma arusaamist ja segadust ning lõpuks omandama erinevaid lugemise, mõtlemise ja õppimise strateegiaid ning muutuma piisavalt enesekindlaks, et luua oma strateegiaid ja seoseid õpitava ja igapäevaelu vahel. (Ciborowsky 1995)

2.5. Meetodid

Juba 1992 aastal tegid õpilased ettepanekuid, et kasutada teisi materjale õpiku kõrval või asemel nt arvuti programmide, filmide, videode, salvestiste, väljasõitude ja eksperimentide näol. Õpilastele pakuti välja ka õpikutest loobumine, kuid õpilased ei pidanud seda õigeks. (Schumm jt 1992: 490)

Eesti õpilaste jaoks on emakeeletunnid kerged ja vajalikud, kuid mitte eriti huvitavad. Roio (2011: 58) uurimusest selgus, et õpilased soovivad õpetajatel „*tundidesse valida kaasaegsemaid õpetamismeetodeid, kasutada rohkem arvutit ja tuua huvitavamaid näiteid ning mitte liigselt tähelepanu pöörata grammatikareeglite õppimisele.*“ Rohkem soovitakse suure ja väikese algustähe käsitlemist, kokku-lahku kirjutamist, ametikirjade korrektset kirjutamisoskust, võõrsõnu, allikaotsingut, rohkem arvutikasutamist ja tekstide vormindamist ja kujundamist. Soovitakse arendada suhtlemis- ja esinemisoskust. Vaja oleks tänapäevasemaid, õpilase jaoks põnevamaid meetodeid, rohkem suhtlemist ja esinemist, arvutikasutamist. (Roio 2011: 64, 73)

Paljud arvutimängud ja videomängud on pikad, keerulised – eriti algajate jaoks. Selline väljakutse aga paelub inimesi. Kuidas mängude disainerid saavad inimesi pingutama ja õppima? Nad on leidnud head meetodid, mis panevad õppijad õppima ja seda nautima. Mis muudab esimestel levelitel mängud sügavamaks, on see, et mängijad teevad nn musklitrenne ise märkamata ja eneseteadmata. Õigetes tingimustes on õppimine bioloogiliselt motiveeriv ning inimeste jaoks nauditav. Seda just interaktsiooni kaudu. (Gee 2004)

Andekatel õpilastel õpilastel pole vahet, milliseid meetodeid kasutatakse, samal ajal kui teisi aitaks sobivad meetodid edasi. Õpetaja poolt oodati küsimuste püstitamist lugemise aitamisel, vajaliku sõnavara tutvustamist, lugemisele eesmärgi seadmist, abi tekstiküsimustele vastamisel, huvi tekistamist lugemise vastu ning lugemisjärgsete tegevused struktureerimist nii, et materjal säiliks. Samuti peeti oluliseks õpetaja poolset juhendamist, mis õpetab õpilastele strateegiaid, mida nad saavad kasutada iseseisvalt, et mõista ja meelde jätta õpiku materjali (nt õpistrateegiaid, jooniste mõistmise ja mälustrateegiaid). (Schumm jt 1992)

Ciborowski (1995: 93-95) pakub välja õppemeetodid, mida kasutada enne õpikuteksti lugema hakkamist: tuumsõnavaraga tutvumine, etteaimamine (millest võiks teemas juttu olla – selleks pakub ta välja püramidi, kuhu õpilane saab kirjutada, mida ta arvab, et õpib ning mida ta tahaks õppida, üks lahter täidetakse hiljem, sinna kirjutatakse, mida siis lõpuks õpiti), analoogiate ja visuaalsete kujutiste kasutamine aruteludes enne lugemist ja kontseptsioonikaartide, semantiliste mõistekaartide jaotamine õpilastele, et neil oleks aimdus teksti organiseeritusest ja sisust.

Tyree jt (1994: 367) pakuvad eeltöoks välja järgmised aktiveerivad õppemeetodid, mis hõlmavad: interaktiivseid organiseerijaid, õppeprotsessi metakognitsiooni või refleksiooni, uute ja vanade teadmiste ühendamist, eelnevate kogemuste arvestamist, üldlevinud väärarusaamade ümberlukkamist, huvisid, ühendamist eelmiste ja järgmiste peatükkide või õppetükkidega, tõsielulisi elemente erinevatest vaatepunktidest, mitmete näidete ja erandite välja toomist.

Õppetüki lugemise ajal tuleks kasutada vastastikkuse õpetamise tehnikaid ning sümbolite, sõnade ja fraaside kaardistamist, ka tegevusstrateegiaid (Ciborowski 1995: 96-98). Õpetamismeetodid võiksid hõlmata loovkirjutamist, märkmete tegemist, individuaalsusega arvestavat ja varieeruvat pedagoogikat, küsimuste esitamist, mudeldamist ja küsimustele vastamist, koostöölisi tegevusi (Tyree jt 1994: 367-368). Grupitöö puhul olulised ka grupisisised suhted – nt erinevate sotsiaalsete taustade ja majandusliku staatuse poolest liiga erinevad võivad pärssida õppimist, kuna õpilane ei tunne end grupis piisavalt mugavalt, et end väljendada (Moje jt 2000: 169).

Kinnistavate tegevustena tuleks täita viimane küsimus püramiidis, analüüsida küsimustele toetudes teksti, täiendada mõistekaarti ning tagasivaatavalt teksti struktureerida (Ciborowski 1995: 99-100). Tyree jt (1994: 367-368) soovivad edusammude ja oskuste omandamise seiret ja hindamist sialdavaid tehnikaid, mis hõlmavad arutelu ja vastamist küsimustele, olulisemate faktide ja detailide meenutamist, probleemülesannete lahendamist, arvamuste avaldamist, kokkuvõtete tegemist, enesehindamist (vigade parandust, edusammude kirja panemist jne), omandatud oskuste rakendamist elus ning ka testimist, mil määral on teadmisi või oskusi omandatud.

3. UURIMUS

3.1 Meetod ja valim

Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli teada saada, kuidas hindavad õpetajad vihikute „Praktiline eesti keel“ töökindlust uues õppekavas sätestatud eesmärkide täideviimiseks. Infokogumiseks koostati küsimustik, mis koosnes nii suletud kui avatud lõpuga küsimustest (Vt küsimustiku näidist LISA 1)

Valimisse kuulusid kõik õpetajad, kes on neid vihikuid töös rakendanud ning kes olid nõus küsitluses osalema. Uuringuga seonduvalt saadeti e-kiri 121-le õpetajale küsides valmisoleku kohta küsitlusele vastamiseks. Küsitlusele oli nõus vastama 40 õpetajat, kellest reaalselt seda tegi 26. Vastava õppevaraga töötamise kogemuse kaardistamiseks oli küsitud mitu aastat ja kui mitme klassiga on õppetööks kasutatud vihikuid „Praktiline eesti keel“.

Uurimuseks kasutati nii kvalitatiivset kui kvantitatiivset uurimis- ja analüüsimetodit, et saada võimalikult hea ülevaade õppevara „Praktiline eesti keel“ kasutamisest samanimelise kursuse õpetamisel. Kvalitatiivse uurimismeetodi rakendamisel lähtuti Kalmuse, Masso ja Linno (2015) koostatud artiklist „Kvalitatiivne sisuanalüüs“.

3.2 Uuringu tulemused

Enne kui hakata uurima õpetajate tagasisidet teatud õppevara kohta, on vajalik teada saada nende kogemus selle kasutamisel. Sellest lähtuvalt saab selguse, kuivõrd kaalukas on nende tagasiside. Õppevara kasutamise kogemuse kaardistamiseks küsiti, kui kaua on õpetajad vihikuid kasutatud (Tabel 1) ning mitme klassiga (Tabel 2).

Tabel 1. Õppevara kasutamise staaž

Kolm aastat	11	42.3%
Kaks aastat	10	38.5%
Ühe aasta	5	19.2%
Alla ühe aasta	0	0%

Vastustest selgus, et suurem osa vastanutest on kasutanud õpikut kolm (42,3%) või kaks (38,5%) aastat ning ainult ühe aasta on kasutanud 19,2% vastanutest. Ükski küsitluses osalejatest polnud kasutanud „Praktilise eesti keele“ vihikuid alla ühe aasta.

Tabel 2. Õppevara kasutamise maht

Rohkem kui kolme klassiga	4	15.4%
Kolme klassiga	9	34.6%
Kahe klassiga	8	30.8%
Ühe klassiga	5	19.2%

Õppevara kasutas kahe klassiga 30,8%, kolme klassiga 34,6% vastanutest ning rohkem kui kolme klassiga 15,4% vastanutest. See viitab, et suurel osal vastanud õpetajatest on ka võrdlusmoment klassiti.

Nende andmete põhjal võib kindel olla tagasiside asjakohasuses. Kindlasti tuleb arvestada individuaalsete erinevuste ja eelistustega, mis küsimustele vastamist mõjutasid.

3.2.1. Õppevara kasutamise maht

Järgnevalt on välja toodud õppevara kasutamise maht teemade lõikes (Tabel 3), kust saab välja lugeda, milliseid teemasid ja millisel määral kasutatakse. Paksendatud kirjas on esile toodud andmed, mis märkimisväärselt eristuvad ning vajavad sügavamat analüüsimist.

Tabel 3. Õppevara kasutamise maht teemade lõikes

Vihik	Teema	Tervikuna	Tervikuna, lisades harjutusi	Läbitud materjali loogikat järgides, mõni harjutus tegemata	Osaliselt, muu täienduseks	Tegemata
I.1	"Ainult üks küsimus"	33,3	4,2	41,7	20,8	0
I.1	"Arutlus teadustest ja kunstidest"	8,3	0	58,3	29,2	4,2
I.1	"Välismaale õppima"	21,7	4,3	52,2	17,4	4,3
I.2	"Uus ekraniseering"	4	0	52	28	16
I.2	"Minu ID-entiteet"	12	4	48	28	8
I.2	"Tõde ja õigus"	16	0	32	36	16
I.3	"Haridus ja vabadus"	16	0	36	20	28
I.3	"Eesti keel võhikule"	4,5	4,5	27,3	22,7	40,9
I.3	"Kirjanduslik kohus"	0	0	22,7	18,2	59,1
II.1	"E-sõnavabadus"	16,7	0	37,5	29,2	16,7
II.1	"21. sajandi leiutis"	8,7	0	39,1	26,1	26,1
II.1	"Hingedeae"	8,7	4,3	21,7	30,4	34,8
II.2	"Hundid söönud, lambad terved"	26,1	8,7	39,1	0	26,1
II.2	"Vali mind!"	8,7	4,3	43,5	13	30,4
II.2	"Tahan sulle öelda..."	4,3	0	34,8	17,4	43,5
II.3	"Kes otsib, see leiab!"	14,3	0	19	14,3	52,4
II.3	"Žanr on žanr on žanr"	5,3	0	26,3	31,6	36,8
II.3	"Maailma lõpp!"	0	0	25	25	50
III.1	"Projektikonkurss"	5	5	20	35	35
III.1	"Kord kaose piiril"	16,7	5,6	22,2	22,2	33,3
III.1	"Moodne perekond"	10,5	0	26,3	21,1	42,1
III.2	"Vaim ja võim"	10	5	15	40	30
III.2	"Riigieksam"	11,1	5,6	33,3	22,2	27,8
III.2	"Jumalaga, puberteet!"	0	0	11,8	23,5	64,7

Selles tabelis kajastatud tulemustest lähtuvalt saab teha üldistuse, et õpetajad ei pea vajalikuks kasutada vihikute „Praktiline eesti keel“ kõrval täiendavaid materjale. Tulemused viitavad, et esimene teema on kõige rohkem kasutamist leidnud, kuna mitte keegi vastanutest pole seda tegemata jätnud. Rohkesti kasutatavad on ka teised „Praktiline eesti keel I“ esimese vihiku teemad. Ka teise vihiku teema „Minu Identiteet“ on leidnud rohkelt kasutust.

Nendele teemadele vastanduvad kõige vähem kasutamist leidvad teemad, millest kõige rohkem on jäetud vihikute sarja viimast teemat „Jumalaga, puberteet!“ (64,7% vastanutest on selle tegemata jätnud) ning vähe on ka kasutust leidnud „Kirjanduslik kohus“ (59,1% vastanutest tegemata jätnud) ja „Kes otsib, see leiab“ (52,4%) ning „Maailma lõpp“ (50%). Sageli on tegemata jäetud ka „Eesti keel võhikule“ (40,9%) ja „Žanr on žanr on žanr“ (36,8%). Ühe põhjusena võib olla see, et need on küllaltki viimased teemad ning tõenäoliselt jäävad tegemata, kuna kursuseks ette nähtud aeg saab läbi. Sellele viitavad ka kvalitatiivsed tulemused (vt Lisa 3), millest võib välja lugeda, et teemad jäävad käsitlemata ajapuuduse tõttu. Eriti palju on ajapuudust mainitud teema „Maailma lõpp“ puhul. Samas on teema „Kirjanduslik kohus“ puhul välja toodud ka õpetajate sümpaatia puudumine selle teema vastu või siis eelnev ebaõnnestumine. Teema „Kes otsib, see leiab“ juures on mainitud, et õpilased on selle teema käsitlemise ajaks rollimängudest tüdinanud. Viimase teema „Jumalaga, puberteet!“ kõrval on lisaks ajapuudusele mainitud ka seda, et sisu on juba eelnevalt õpitud ning seetõttu pole seda käsitletud ning on tegeletud rohkem õpilaste veel arendamist vajavate oskuste ja teadmistega. Õpetajatel on tõenäoliselt ka lemmikteemad, mida käsitletakse tervikuna, tehes läbi kõik harjutused, ning teemad, mille vastu sümpaatia puudub, mistõttu need jäetakse tegemata. Sellele viitab ka järgnev väljavõtte kvalitatiivsetest tulemustest.

Õ16: Selles sarjas on üht-teist põnevat, aga siiski ei usu, et seda tervikuna kasutama jään. Selle esimese aastaga kujunesid välja mõned teemad, mis väga meeldisid, neid käsitlen ka edaspidi.

Õpetajate tagasiside „Praktilise eesti keele“ vihikutele viitab, et õppematerjalid on väga paindlikud, võimaldades kasutada sobivaid harjutusi ja teemasid. See näitab aga head sobitumist kujundavasse meetodisse, kuna disainõppes on olulised vabadus ja valik (Kalantzis 2005).

3.2.2 Õppevara keerukus ja huvitavus

Õpetajate hinnangud teemade raskusele ja õpilaste huvidele teemade lõikes on on paigutatud ühte tabelisse (Tabel 4) nii kompaktsuse mõttes kui ka võimaliku korrelatsiooni leidmiseks. Selleks, et huvi õppimise vastu säiliks, peavad ülesanded olema meeldivalt raskusi valmistavavad (st rasked, kuid sooritatavad) (Gee 2004). Käesoleva uurimuse tulemused aga huvi ja raskuse seost otseselt ei kinnita. Kergeks peetud teemadest on paari peetud mõttetuks, kuid neid ei peeta vähem huvitavateks kui mõnda teist teemat.

Tabel 4. Teemade raskus ja huvitavus

Vihik	Teema	Raskus				Huvi		
		liiga raske	paras	eba-ühtlane	kerge	huvitav	normaalne	mõttetu
I.1	"Ainult üks küsimus"	0	87	8,7	4,3	43,5	56,5	0
I.1	"Arutlus teadustest ja kunstidest"	37,5	20,8	41,7	0	21,7	56,5	21,7
I.1	"Välismaale õppima"	0	91,3	4,3	4,3	60,9	34,8	4,3
I.2	"Uus ekraniseering"	4,8	71,4	23,8	0	14,3	85,7	0
I.2	"Minu ID-entiteet"	5	65	20	10	18,2	63,6	18,2
I.2	"Töde ja õigus"	0	78,9	21,1	0	38,9	61,1	0
I.3	"Haridus ja vabadus"	0	78,9	21,1	0	38,9	61,1	0
I.3	"Eesti keel vähikule"	0	55,6	44,4	0	17,6	82,4	0
I.3	"Kirjanduslik kohus"	0	63,6	36,4	0	40	50	10
II.1	"E-sõnavabadus"	0	62,5	37,5	0	30	40	30
II.1	"21. sajandi leiutis"	0	77,8	16,7	5,6	31,3	62,5	6,3
II.1	"Hingedeaeag"	6,3	56,3	37,5	0	38,5	53,8	7,7
II.2	"Hundid söönud, lambad terved"	0	76,9	23,1	0	35,7	35,7	28,6
II.2	"Vali mind!"	0	88,2	11,8	0	26,7	73,3	0
II.2	"Tahan sulle öelda..."	0	93,3	6,7	0	50	43,8	6,3
II.3	"Kes otsib, see leiab!"	0	53,8	30,8	15,4	16,7	58,3	25
II.3	"Žanr on žanr on žanr"	11,1	88,9	0	0	22,2	77,8	0
II.3	"Maailma lõpp!"	22,2	66,7	11,1	0	0	75	25
III.1	"Projektikonkurss"	11,1	44,4	44,4	0	42,9	42,9	14,3
III.1	"Kord kaose piiril"	9,1	72,7	18,2	0	0	81,8	18,2
III.1	"Moodne perekond"	72,7	9,1	18,2	0	11,2	44,4	44,4
III.2	"Vaim ja võim"	0	88,9	11,1	0	50	37,5	12,5
III.2	"Riigieksam"	8,3	66,7	25	0	16,7	75	8,3
III.2	"Jumalaga, puberteet!"	0	66,7	33,3	0	50	50	0
	Keskmine	7,8	67,7	22,8	1,7	29,8	58,5	11,7

Raskuse ja huvi vahel võib olla seos, kuna raskeimaks hinnatud teema on hinnatud ka kõige mõttetumaks. Samas aga on teema „E-sõnavabaduse“ hinnatud mõttetuks 30%, kuid ükski vastanutest pole seda pidanud liiga raskeks ega kergeks. Sama on teema „Hundid söönud, lambad terved“ puhul. Ebähtlaseid teemasid peetakse valdavalt normaalseteks.

Raskuse poolest parajateks on hinnatud peaaegu kõiki teemasid. See tähendab, et üldiselt on see õpilastele sobiva tasemega õppevara.

Liiga rasketeks on õpetajad hinnanud teemasid „Arutus teadustest ja kunstidest“ (37,5%), „Maailma lõpp“ (22,2%) ja „Moodne perekond“ (72,7%). Viimase puhul tuleb ka kvalitatiivsetest tulemustest (vt Lisa 3) välja, et see teema nõuab suurt keskendumist ja tööd mõtestamiseks. Õpilastes huvi tekitamise poolest aga on seda hinnatud võrdselt mõttetuks ja normaalseks (44,4%) ning 11,2% vastanutest huvitavaks. See viitab, et hoolimata keerukusest võib pidada teemat „Moodne perekond“ pigem huvitavaks. Kvalifikatiivsetest tulemustest ilmneb, et teemat peetakse intrigeerivaks ning vaidlusi tekitavaks, mis aktiveerib õpilasi.

Teemat „Arutus teadustest ja kunstidest“ on lisaks raskusele peetud ka ebähtlaseks (41,7% vastanutest). Ebähtlase raskusega teemadena on välja toodud veel ka „Eesti keel võhikule“, „Kirjanduslik kohus“, „E-sõnavabadus“, „Hingedaeg“, „Kes otsib, see leiab!“, „Projektikonkurss“ ja „Jumalaga puberteet“.

Kuna ebähtlus on küllaltki lai mõiste, tuleb vaadelda kvalitatiivseid tulemusi. Nendest ilmneb, et teema „Arutus teadustest ja kunstidest“ puhul mõjutab ebähtlust kõige enam Rousseau tekst, mida peetakse keskmise õpilase jaoks liiga raskeks. Teema „Kirjanduslik kohus“ puhul seisneb ebähtlus liitlause kirjavahemärgistuse harjutuste vähesuses ning ka teksti ei peeta sobivaks.

Teemat „Kes otsib, see leiab“ peetakse ebähtlaseks ajalises mõttes. Tuuakse välja, et sponsorluse harjutused on huvipakkuvad, kuid nõuavad aega, mistõttu jääb grammatika käsitlemiseks vähem aega. Ebähtlus tuleb välja ka õpilaste huvis: mõni õpilane peab seda vajalikuks, mõni mitte.

Ka „Projektikonkursi“ ebähtlus seisneb ajalises mõõtmes. Õpetajad seisavad dilemma ees, kas käsitleda kiirustades kogu materjali või jätta osa välja. Tuuakse välja,

et õpilaste õpikoormus tõuseb märkimisväärselt, kui see teema jääb eksamite-eelsesse aega, samas nenditakse, et keeleküsimumuste käsitlemine on äärmiselt vajalik.

Tulemuste keskmised viitavad, et vihikuid „Praktiline eesti keel“ võib lugeda parajateks (keskmise 67,7%), kuid tähelepanu tuleks pöörata teemade ühtlustamisele, kuna 22,8% (keskmise) viitab teemade ebahühtlusele. Liiga kergeks „Praktilise eesti keele“ vihikuid lugeda ei saa. Kerguse keskmist näitajat tõstab teema „Kes otsib, see leiab“, mida on pidanud kergeks 15,4% vastanutest.

Huvi poolest on teemad normaalsed (keskmise 58,5%), pigem huvitavad (keskmise 29,8%). Mõttetuteks aga märkimisväärselt peetud teemasid „Arutus teadustest ja kunstidest“ (21,7%), „Minu ID-entiteet“ (18,2%), „E-sõnavabadus“ (30%), „Hundid söönud, lambad terved“ (28,6%), „Kes otsib, see leiab“ (25%), „Maailma lõpp!“ (25%) ja „Moodne perekond“ (44,4%).

Teema „Arutus teadustest ja kunstidest“ puhul ilmneb kvalitatiivsetest tulemustest (vt Lisa 3), et see jääb õpilastele kaugeks. Tõenäoliselt ei huvituta 10. klassi alguses kunstidest ja teadustest, kuna sellised intellektuaalsed huvid kujunevad inimeses hiljem. See teema võib huvi pakkuda eliitkoolide ja keskmisest andekamatele õpilastele. Teema „Minu ID-entiteet“ kohta tuuakse kvalitatiivsetes tulemustes välja, et teema on hea arutluseks, kuid õpilased kalduvad jutustama oma kogemustest ning analüüsimise poolt jääb väheks. Tulemused viitavad ka, et see on rohkesti käsitletav teema, mistõttu on huvi selle vastu langenud.

Sama puudutab ilmselt ka teemat „E-sõnavabadus“, mis käsitleb blogimist. Huvi puudumise põhjuseks võib olla, et blogindus on õpilaste jaoks läbitud etapp. See on juba elust enesest nii argine, et õpilased tüdinevad sellest kergemini. Siiski ilmneb kvalitatiivsetest tulemustest (vt Lisa 3) ka see, et blogi pidamine pikaajaliselt on keeruline, kuna nõuab distsipliini ning õpilastel on omad blogid juba olemas.

Kõige paremini õnnestunud teemadena saab välja tuua teema „Välismaale õppima“, mida on parajaks pidanud 91,3% ja huvitavaks 60,9% vastanutest.

3.2.3. Õpetajate tagasiside harjutustele, lugemistekstidele ja teooriaosadele

Järgnevalt on esitatud õpetajate kriitilised hinnangud harjutustele, lugemistekstidele ja teooriaosadele. Tabelites on esitatud kaks ja enam korda nimetatud elemendid. Lahtris nimega Hinnangud on sulgudesse märgitud vastuste jagunemine hinnangute lõikes. Tagasiside on jaotatud alapeatükkidesse vihikute lõikes.

3.2.3.1. Praktiline eesti keel I, 1. vihik

Selles vihikus on teemad „Ainult üks küsimus“, „Arutus teadustest ja kunstidest“ ja „Välismaale õppima.“

Teema „Ainult üks küsimus“ on leidnud rakendust valdavalt tervikuna või on jäetud mõnu harjutus tegemata. Ühtlasi on seda peetud (Tabel 4) parajaks (87%) ja huvitavaks (43,5%).

Tabel 5. Tagasiside teemale „Ainult üks küsimus“

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	2	2	Ebahuvitav
Lugemistekst	6	4	Mittearendav (3), ebahuvitav (1)
Teooriaosa	Iseloomustamine	3	Pealiskaudne
Harjutus	16	2	Liiga raske
Harjutus	10	2	Ebaselge, liiga raske
Harjutus	18	4	Ebaselge (3), liiga raske (1)

Tabelist ilmneb, et kuigi teemat on peetud üldiselt huvitavaks, hinnatakse lugemistekste pealkirjadega „Ainult üks küsimus: mis on praegu Eesti jaoks kõige olulisem?“ ja „Tänavaküsitlus: Mida kõike peab teadma, et tüdrukutele meeldida“ ebahuvitavateks ja viimasast suuresti ka mittearendavaks. Teooriaosa, mis käsitleb iseloomustamist, peetakse liiga pealiskaudseks. Harjutustest on peetud õpilaste jaoks liiga raskeks harjutust 16, kus on vaja panna panna puuduvad kirjavahemärgid. Uuringu tulemustest ei ilmne, mis põhjustab selle raskust. Tõenäoliselt on selleks teksti keerukus. Loetavuse uurimisel pööratakse tähelepanu teksti sobivusele lugeja vanuse ja võimetega (Sawyer 1991). Töö autor tõdeb, et harjutuse 16 teksti ei saa pidada loetavuse poolest eeskujulikuks.

Harjutust 10 on peetud ebaselgeks ja liiga raskeks. See harjutus nõuab õpilaselt analoogia kasutamist, loogilist mõtlemist ja loovust. Ebaselgus võibki seisneda selles, et puuduvad otsesed juhised, kuidas täpselt seda teha, kuid samal ajal pakub see võimalust õpilastel leida ise toimiv lahendus. Töö autor näeb seda ülesannet pigem autentsuse valguses, kuna elulistes olukordades ei seletatagi alati täpselt lahti, kuidas midagi teha.

Harjutust 18 on hinnatud eelkõige ebaselgeks, aga ka liiga raskeks. See harjutus kompleksset kognitiivset pingutust, kuna lisaks algustähe ortograafia ja kirjavahemärkide teadmistele kasutada ka sõnaühendite liigitamist, kusjuures pole kategooriaid nimetatud, vaid need tuleb luua analoogia põhjal ning arendab isemõtlemise oskust.

Kvalitatiivsed tulemused (Lisa 3) aga viitavad, et hoolimata mõnest kriitilisest hinnangust, peetakse teemat üldiselt hästi õnnestunuks.

Teema „Arutlus teadustest ja kunstidest“ läbitakse üldsielt materjali loogikat järgides, jättes välja mõne harjutuse või kasutatakse seda osaliselt, muu materjali täienduseks. Seda teemat on hinnatud liiga raskeks (37,5%) ja ebahütlaseks (41,7%) ning õpilaste huvi põhjal mõttetuks (21,7%).

Tabel 6. Tagasiside teemale "Arutlus teadustest ja kunstidest"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Harjutus	4	4	Liiga raske
Harjutus	5	2	Liiga raske, ebaselge
Harjutus	11	3	Liiga raske (2), ebaselge (1).
Harjutus	13	2	Liiga rasked
Harjutus	14	2	Vähearendavad
Harjutus	20	3	Liiga raske (2), ebaselge (1)
Lugemistekst	Rousseau' essee	11	Ebahüvitav (4), liiga keeruline (7)
Teooriaosa	Demagoogia	6	Mittearendav (1), liiga keeruline (1), liiga pealiskaudne (4)
Teooriaosa	Täpsustamine	4	Liiga pealiskaudne (3), ebavajalik (1)
Teooriaosa	Kõrgstiilne sõnavara	2	Liiga keeruline, ebavajalik

Kõige enam peetakse ebahuvitavaks ja liiga keeruliseks Rousseau' esseed. Ka kvalitatiivsed tulemused (Lisa 3) lisavad kaalu tagasisidele Rousseau' teksti mitesobivusele esimesse vihikusse. Kvalitatiivsetest tulemustest selgub, et õpetajad soovitsid kasutada pigem Voltaire'i „Mikromegast“ või „peaks olema kergem eestlase essee, nt A. Pilv, J. Kaplinski jt“.

Ebapopulaarne on ka demagoogiat käsitlev teooriaosa. Seda peetakse eelkõige liiga pealiskaudseks, aga ka mittearendavaks ja liiga keeruliseks. See teooriaosa nõuaks, et toodud näiteid üheskoos lahti mõtestada, kuna mõnede näidete põhjal analoogiate loomine tundub keeruline. Demagoogiat käsitlev teooriaosa on seotud harjutusega 4, mis on välja toodud liigse raskuse poolest.

Teema „Arutus teadustest ja kunstidest“ teooriaosadest peetakse veel liiga pealiskaudseks ja ebavajalikuks täpsustamist käsitlevat osa. Võimalik, et selle kriitika tingib seos Rousseau' esseega. Sama võib väita välja toodud harjutuste kohta.

Uuringu tulemused viitavad, et see teema jääb õpilastele raskeks, kuna õpilastel ei ole veel huvi teaduste ja kunstide vastu selliselt välja arenenud.

Teemat „Välismaale õppima“ läbitakse valdavalt materjali loogikat järgides, mõnel juhul jääb mõni harjutus tegemata, teisel juhul läbitakse see tervikuna. Teemat peetakse õpilaste arengule vastavalt parajaks (91,3%) ja kõige huvitavamaks teemaks selles vihikutesarjas (60,9%).

Tabel 7. Tagasiside teemale "Välismaale õppima"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Teooriaosa	Konkursivestlus	3	Ebavajalik
Teooriaosa, harjutus	Minevikuvormid (13)	2	Liiga pealiskaudsed
Harjutus	18	2	Liiga raske, vähearendav

Ebavajalikk on mõne õpetaja hinnangul konkursivestlus, kuid põhjendusi kvalitatiivsete tulemuste hulgas ei leidu. Pealiskaudseks on peetud harjutust 13, mis sisaldab ka väikest teooriaosa enne-, täis- ja lihtmineviku moodustamisest. Samas tugineb see jälle analoogia põhjal ja loogikale tuginedes ise reeglite loomisel, mis on otseses mõttes kujundav meetod, kus õpilane ise loob süsteemi.

Liiga raskeks on peetud harjutust 18, mis sisaldab välismaiste kohanimede käänamist. Üks uuringus osalenud õpetaja on teinud ettepaneku, et „keskmise ja madala töövõimega gümnasistidele oleks nimede ligikaudne hääldus vajalik“. Selle ülesande raskus oleneb õpilaste silmaringist ja keeleoskusest. Tõenäoliselt on see grupiti erinev.

3.2.3.2. Praktiline eesti keel I, 2. vihik

Praktilise eesti keele 2. vihikus on teemad „Uus ekraniseering“, „Minu ID-entiteet“ ja „Tõde ja õigus“.

Teemat „Uus ekraniseering“ kasutatakse peamiselt materjali loogikat järgides, jättes mõne harjutuse tegemata või osaliselt, muu materjali täienduseks. Seda hinnatakse raskuse poolest parajaks (71,4%) ja huvitavuse poolest normaalseks (85,7%).

Tabel 8. Tagasiside teema "Uus ekraniseering"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	16	2	Ebahuvitav, mittearendav
Teooriaosa	Pressikonverents	4	Liiga keeruline (1), ebavajalik (3)
Harjutus	9	2	Ebaselge, vähearendav
Harjutus	10	2	Liiga raske, vähearendav
Harjutus	11	2	Ebaselge, vähearendav
Harjutus	18	2	Liiga raske

Õpetajad on hinnanud pressikonverentsi käsitlevat teooriaosa ebavajalikuks ja keeruliseks. See on huvitav, kuna selle vajalikkusest (kasutusvõimalustest elus) annab ülevaate kohe teooriaosa esimene lõik. Samas ei ole see väga igapäevaselt vajalik oskus. Keerulisust lisavad tõenäoliselt piirangud selle kohta, millist infot võib jagada.

Üks uuringus osalenud õpetajatest on väitnud, et „pressikonverentsi õnnestumine sõltus suuresti klassi loovusest, aga ülesanne meeldis üldiselt kõigile“. Kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3) ilmneb aga, et pressikonverentsi elementi peetakse üldiselt õpilastele sobivaks, aga see jällegi sõltub grupi omadustest.

Lugemisteksti, milleks on ekraniseeringu tutvustus „Kirjad Inglile“ on hinnatud ebahuvitavaks ja mittearendavaks. Kriitiliselt on hinnanud õpetajad harjutusi 9, 10, 11 ja 18. Esimest kolme ühendab hindamine vähearendavaks. Harjutusi 9 ja 11, mis põhinevad võõrsõnade kasutamisel teksti loomisel, peetakse ka ebaselgeteks ning 10 ja 18 liiga rasketeks. Harjutus 10 ja 18 nõuavad raamatu ja filmi võrdlemist ja erinevuste välja toomist.

Teemat „Minu ID-entiteet“ läbitakse üldiselt materjali loogikast lähtudes ja mõnd harjutust tegemata jättes või osaliselt. Seda teemat peab 65% vastanutest parajaks, kuid see on teema, mida on keerukuselt teisena kõige rohkem kergeks hinnatud. Huvi poolest peetakse seda normaalseks (63,6%) ja pigem mõttetuks (18,2%).

Tabel 9. Tagasiside teemale "Minu ID-entiteet"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Teooriaosa	Juhtnööride andmine	3	Ebahuvitav, mittearendav, ebavajalik
Teooriaosa	Fraase teksti hindamiseks	3	Ebavajalik, ebahuvitav, mittearendav
Harjutus	2	2	vähearendav
Harjutus	5	4	Ebaselge (1), vähearendav (3)

Selle teema juures on enim kriitikat saanud üleüldine juhtnööride andmise osa. Enim on mainitud harjutust 5, mis nõuab juhendi kirjutamist. Seda peetakse ebaselgeks ja vähearendavaks. Ebavajalikuks, ebahuvitavaks ja mittearendavaks on peetud ka teooriaosad, mis käsitlevad juhtnööride andmist ja fraase teksti hindamiseks. Harjutus 2 käsitleb käskude sõnastamist põhimõttena. See osa teemast ongi tõenäoliselt põhjuseks, miks on teemat ka rohkesti kergeks hinnatud.

Teemat „Tõde ja õigus“ läbitakse üldiselt osaliselt või siis materjali loogikat järgides, jättes välja mõne harjutuse. Raskuse poolest peetakse seda parajaks (78,9%) ning noorte köitmise poolest normaalseks (61,1%) ja küllaltki huvitavaks (38,9%).

Tabel 10. Tagasiside teemale "Tõde ja õigus"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	Kuidas ennast kehtestada?	3	Liiga pealiskaudne
Harjutus	23	2	Vähearendav

Harjutuste, tekstide ja teooriaosadega ollakse valdavalt rahul. Liiga pealiskaudseks on peetud tekstiosa pealkirjaga „Kuidas ennast kehtestada?“. Võimaik, et enesekehtestamist peetakse oma olulisuselt küllaltki keeruliseks, mistõttu otseselt lühike tekstijupp ei saa anda ülevaadet sügavamatest psühholoogilistest protsessidest.

Vähearendavana on välja toodud harjutus 23, mis käsitleb endas otsekõne ja saatelausete leidmist tekstist ja nende põhjal reeglite sõnastamist. Kujundava meetodi seisukohalt on positiivne, et õpilased püüavad olla loovad ja sõnastada ise reeglid. Samas võib see õpilastes ka segadust tekitada asjade kohta, millel on põhjendatavad reeglid.

3.2.3.3. Praktiline eesti keel I, 3. vihik

Praktiline eesti keel I kolmandas vihikus on teemad „Haridus ja vabadus“, „Eesti keel võhikule“ ja „Kirjanduslik kohus“.

Teemat „Haridus ja vabadus“ läbitakse valdavalt materjali loogikat järgides, kuid mõned õpetajad jätavad selle tegemata või kasutavad osaliselt ning mõned teevad selle läbi ka tervikuna. See viitab, et selle teema kasutusmaht varieerub märkimisväärselt.

Raskuse poolest peetakse seda üldiselt parajaks (78,9%) ning õpilaste põhjal huvist lähtudes liigitub see normaalseks (61,1%) ja küllaltki huvitavaks (38,9%).

Selle teema raames enim kriitikat on saanud kihutuskõne. Õpetajate arvamused aga lahknevad, seda peetakse nii liiga keeruliseks kui mittearendavaks, samas ka ebavajalikuks ja liiga pealiskaudseks. Samuti on hinnatud ka manifesti käsitlevat teooriaosa. Kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3) ilmneb, et „*töövihiku manifest oli raske lugeda ja see on ajaliselt kaugel tekst.*“ Lugemist raskendav on lisaks üleüldisele ajalisele kaugusele tõenäoliselt ka vana kirjakeel.

Tabel 11. Tagasiside teemale "Haridus ja vabadus"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	Manifest	4	Ebavajalik (2), liiga keeruline (1), mittearendav (1)
Teooriaosa	Kihutuskõne	5	Liiga pealiskaudne (2), liiga keeruline, mittearendav, ebavajalik
Harjutus	1	2	Ebaselge, vähearendav
Harjutus	22	2	Vähearendav
Harjutus	25	2	Ebaselge, vähearendav

Harjutus 1 on esile toodud kui ebaselge ja vähearendav, kuid ajaloolised pildid, maalid või poliitilised koomiksid näiteks võivad panna proovile lugejate iseenesest mõistetavad vaated, tõstatada küsimusi, ärgitada kujutlusvõimet ja seeläbi esile kutsuda erinevaid vastuseid (Werner, 2002). See on teistmoodi areng kui faktide õppimine.

Harjutusi 22 ja 25 on hinnatud vähearendavateks ja viimast ka ebaselgeks. Harjutus 22 nõuab sama lause ümber kirjutamist, muutes vaid tegusõnade tegija väljendamise mahtu. On mõistetav, et soovitakse suunata õpilast mõtlema, kuidas väikesed muutused vormis võivad mõjutada lause mõtte sügavamalt sisu, kuid tõenäoliselt on see ümberkirjutamine õpilaste jaoks tüütu.

Harjutus 25 hõlmab sõnavara arendamist ning lausete ja fraaside ümbersõnastamist neutraalselt. See nõuab taas ümberkirjutamist, kuid samas on neutraalse stiili kasutamise arendamine vajalik.

Teemat „Eesti keel võhikule“ on jäetud paljude õpetajate poolest tegemata (40,9%) ning seda peetakse üheks ebahütlasemaks teemaks (44,4%), kuid samas on see õpilaste huvi poolest normaalne (82,4%).

Tabel 12. Tagasiside teemale „Eesti keel võhikule“

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Harjutus	17	2	Liiga raske, ebaselge

Liiga raskeks ja ebaselgeks on nimetatud harjutust 17, mis suunab õpilasi kõrvutama K. Raua pilti ühe humoristliku tekstiga. Tegemist on mitmikkirjaoskust arendava

ülesandega. Kui raamatukultuuris on tekst kirjakeele seaduspärasusi jälgiv linearselt ehk järjestikusest üles kirjutatud kõne, siis mitmikkirjaoskuse puhul on teksti mõiste palju avaram – see võib olla paberile kirjutatud, aga ka audiovisuaalne, kasutada üht või mitut märgisüsteemi (Ehala 2009).

Kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3) ilmneb, et selle teema puhul kasutatakse pigem grammatikaülesandeid ning teiste ülesannete jaoks (nt video tegemiseks) ei jätku aega.

„Kirjanduslik kohus“ on samuti teema, mis on jäetud sageli tegemata (59,1%) ning tervikuna pole seda ühelgi juhul kasutatud. Samuti on peetud seda ebahütlaseks (36,4%) ning huvi poolest pigem mõttetuks (30%).

Tabel 13. Tagasiside teemale „Kirjanduslik kohus“

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Teooriaosa	Kohtuprotsess	2	Liiga pealiskaudne, liiga keeruline
Harjutus	15	2	Liiga raske, ebaselge
Harjutus	16	2	Liiga raske, ebaselge
Harjutus	24	2	Ebaselge

Paar õpetajat on hinnanud kriitiliselt teooriaosa, mis käsitleb kohtuprotsessi olemust. Seda peetakse nii liiga pealiskaudseks kui ka liiga keeruliseks.

Harjutustest on kriitilises plaanis esile tõstetud harjutused 15, 16 ja 24. Kõiki peetakse ebaselgeks ja esimest kahte ka liiga raskeks.

3.2.3.4. Praktiline eesti keel II, 1. vihik

Praktiline eesti keel II 1. vihikus on teemad „E-sõnavabadus“, „21. sajandi leiutis“ ja „Hingedeaeg“.

Teema „E-sõnavabadus“ läbitakse eelkõige materjali loogikat jälgides, jättes välja mõne harjutuse, aga ka nii osaliselt kui ka terviklikult. Seda teemat hinnatakse küllaltki ebahütlaseks (37,5%) ning sama palju on hinnatud seda nii huvitavaks (30%) kui mõttetuks (30%).

Tabel 14. Tagasiside teemale „E-sõnavabadus“

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Harjutus	5	2	Vähearendav
Harjutus	6	2	Vähearendav
Harjutus	9	2	Vähearendav
Harjutus	14	3	Ebaselge (2), vähearendav (1)
Harjutus	15	2	Ebaselge, vähearendav
Harjutus	16	2	Ebaselge, vähearendav
Lugemistekst	7	2	Mittearendav
Teooriaosa	Blogi	3	Liiga keeruline, ebahuvitav, ebavajalik
Teooriaosa	Eesliide <i>meta-</i>	3	Liiga pealiskaudne (2), ebavajalik (1)
Teooriaosa	Tsitaatsõnade ja võõrnimede kirjutamine	2	Liiga pealiskaudne

Vähearendavaks on hinnatud harjutusi 5, 6, 9, 14, 15 ja 16. Seda on võrreldes teiste teemadega märkimisväärselt suurem hulk. Harjutustes 15 ja 16 käsitletakse teeside konspekterimist ja nende loomist. Harjutused 5, 6 ja 9 on seotud blogindusega. See osa teemast võidakse pidada mõttetuks. Sellele viitavad ka valitatiivsed tulemused (Lisa 3), mis viitavad, et „õpilaste meelest on blogindus nn läbitud etapp ega paku väga palju“.

Lugemisteksti, milleks on sõnavabadust ja sõimu käsitlev blogipostitus, on mainitud kui mittearendavat. Samas arvestab see õpilaste sõnavaraga ning sellise teksti abil saavad nii tugevate kui ka nõrgemate õpilaste grupid paremini aru mitte ainult võõrate sõnade (võõrsõnade) tähendusest, vaid ka üleüldse teksti mõttest (Konopak 1988: 35-36).

Blogimist käsitlevat teooriaosa peetakse keeruliseks, ebahuvitavaks ja ebavajalikuks. Samas avardab see õpilaste silmaringi bloginduse suhtes. Kuigi see on igapäev, ei teadvustata tõenäoliselt selle mitmekülgust ja liike.

Teooriaosadest peetakse pealiskaudseks meta- eesliidet puudutavat ning tsitaatsõnade ja võõrnimede kirjutamist käsitlevaid tekste, esimest nendest peetakse ka

ebavajalikuks. Üks õpetajatest on märkinud ka (Lisa 3), et „tsitaatsõnade käänamise juhised on eksitavad, kõiki võõrnimesid ei käänata ülakomaga“.

Teemat „21. sajandi leiutis“ kasutatakse valdavalt materjali loogikat järgides, jättes välja mõne üksiku harjutuse. Teemat on hinnatud parajaks (77,8%) ja normaalseks (62,5%). Tuleb märkida, et see on ka üks viiest teemast, mida on hinnatud vähesel määral ka kergeks (5,6%).

Tabel 15. Tagasiside teemale „21. sajandi leiutis“

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	9	3	Ebahuvitav, liiga keeruline (2)
Lugemistekst	19	2	Ebahuvitav, liiga keeruline
Teooriaosa	Nominaalstiil	2	Liiga keeruline
Teooriaosa	Patent ja kasulik mudel	2	Liiga keeruline
Teooriaosa	Eelretsenseerimine	2	Ebavajalik
Teooriaosa	Tegusõnade kokku- ja lahkukirjutamine	2	Liiga pealiskaudne
Harjutus	15	2	Liiga raske, vähearendav

Lugemistekstidest peetakse ebahuvitavateks ja liiga keerulisteks kasuliku mudeli kirjeldust ja Eesti Tudengisatelliidi pressiteadet. Nii mudeli kirjelduses, kui ka pressiteates on keeruliselt konstrueeritud laused ja ka mõned võõramad sõnad.

Teema „21. sajandi leiutis“ puhul jääb silma, et kriitika osaks on saanud paljud (rohkem kui pooled) teooriaosad: Nominaalstiil, Patent ja kasulik mudel, Eelretsenseerimine ja Tegusõnade kokku- ja lahkukirjutamine. Esimest kahte on peetud liiga keeruliseks, viimaseid aga ebavajalikuks ja liiga pealiskaudseks. Teooriaosad, mis annab lühiülevaate patendist ja kasulikust mudelist ning nominaalstiilist, on tõenäoliselt keeleliselt õpilaste jaoks kauged. Ühtlasi on tegemist väga kontsentreeritult infot sisaldava tekstilõikudega, mis hoolimata lühidusest, nõuavad aega mõtestamiseks ning õpilastel võivad kogemused nendes valdkondades puududa. Ka eelretsenseerimist käsitlevat teooriaosa on peetud tõenäoliselt ebavajalikuks, kuna sellega ei puututa väga

sageli kokku. Kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3) ilmneb, et „õpilastele eriti ei haaranud noori, kuigi sai häid näiteid otsitud. Patent ja kasulik mudel - kõik elukaugelt elitaarsusele rõhuv.“

Põhjuks, miks tegusõnade kokku- ja lahkukirjutamist hõlmavat teooriaosa on hinnatud pealiskaudseks, on see, et „teigusõnade kokku- ja lahkukirj nii raske, et tuli süvitsi võtta!“ (Lisa 3).

Teemat „Hingedaeg“ jäetakse sageli tegemata (34,8%) või kasutatakse osaliselt, muu materjali täienduseks (30,4%). Seda teemat on hinnatud ka küllaltki ebahütlaseks (37,5%), kuid samas normaalseks (53,8%) ja huvitavaks (38,5%).

Tabel 16. Tagasiside teemale „Hingedaeg“

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	11	3	Liiga keeruline
Lugemistekst	12	2	Liiga keeruline
Harjutus	9	2	Ebaselge
Harjutus	10	3	Ebaselge
Harjutus	13	4	Liiga raske (1), ebaselge (2), vähearendav (1)
Harjutus	14	4	Ebaselge (2), vähearendav (2)
Harjutus	15	3	Liiga raske (2), ebaselge (1)

Teema „Hingedaeg“ juures peetakse liiga keeruliseks „Aino looga“ seotud olevaid lugemistekste. Lugemistekstid harjutuse 11 ja 12 juures on nii osalt või täielikult murdekeelsed, mis tõenäoliselt tingib nende mõistmise komplitseerituse.

Enim kriitikat selles teemas on saanud harjutused 13 ja 14, aga ka 15, mis on seotud keeruliseks osutunud „Aino looga“. On tõenäoline, et kui õpilasel on teksti mõistmine raskendatud, jäävad tema jaoks keeruliseks ka need ülesanded.

Ebaselgeks hinnatud harjutused 9 ja 10 käsitlevad kaastunde avaldamist. Tõenäoliselt jääb õpetajatele ebaselgeks, miks nii rasket teemat harjutustes käsitleda. Samas nenditakse (Lisa 3): „Kaastunde avaldamine on küll vajalik, ent õpilastele oli see ebameeldiv teema. Küllap ei soovita rasketel teemadel rääkida, seda enam, et õpilastel on kogemusi surmaga. Samas ütlesid õpilased, et on hea, et seda teemat

käsitlesime, ent ei teinud seda liiga kaua, vaid natuke ja ebameeldiv teema sai kiiresti läbi.“

Samas on surmateema osa kultuurist ja see on praktiline teema: mida öelda, kui ei tea, mida öelda.

3.2.3.5. Praktiline eesti keel II, 2. vihik

Praktiline eesti keel II 2. vihikus on teemad „Hundid söönud, lambad terved“, „Vali mind!“ ja „Tahan sulle öelda..“.

Teemat „Hundid söönud, lambad terved“ läbitakse tavaliselt materjali loogikat järgides, jättes mõne harjutuse tegemata (39,%), kuid sama palju kui seda tehakse tervikuna, jäetakse teema ka tegemata (Tabel 3). Raskuselt on see teema õpetajate hinnangul paras (76,9%) ning huvi poolest huvitav (35,7%) ja normaalne (35,7%), kuid märkimisväärselt on seda hinnatud ka mõttetuks (28,6%).

Õpetajate tagasisidest ei ilmne, millised harjutused või tekstid täpsemalt neid tulemusi mõjutavad. Tulemused on küllaltki vastandlikud ja kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3) ilmneb, et selle põhjuseks võib olla erinevate gruppide erinevad huvid: *„Hundi teema oli minu esimese klassi jaoks täiesti võõras, aga lõppeval õppeaastal oli klassis palju maalapsi ning teema haakus hästi nende mõtetega. Kujutan ette, et suurlinnakoolis see teema ei kõneta.*“

Teemat „Vali mind!“ kasutatakse üldiselt materjali loogikat järgides, jättes välja mõne harjutuse. Seda teemat peetakse parajaks (88,2%) ja normaalseks (73,3%). Mõttetuna ei ole seda määratlenud ükski uuringus osalejatest.

Tabel 17. Tagasiside teemale "Vali mind!"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Harjutus, Lugemistekst	26	2	Liiga raske, ebavajalik
Harjutus	23	2	Ebaselge, vähearendav

Ebaselgeks ja vähearendavaks on peetud harjutust 23, mis ootab õpilastelt presidentide valimisdebatil analüüsimist. Vähearendavaks tõenäoliselt on nimetatud seda

seetõttu, et tabelisse tuleb kirjutada vaid hinnang (väga hea, hea..). Kui ei nõuta hinnangu põhjendamist, võidakse hinnangud anda niisamagi, ilma analüüsimata.

Liiga raske ja ebavajalikuna on välja toodud valimisdebatti käsitlev teorialõik ja sellega seotud ülesanne. Põhjuseks võib olla see, et teema ei kõneta õpilasi: „*Õpilased ei olnud pädevad valimisdebatti läbi viima, korraldi üht ja sama mõtet. Arvan, et see teema jääb liiga kauges, kuna õpilane ju ei saa ise ei kandideerida ega valida*“ (Lisa 3).

Teemat „Tahan sulle öelda..“ on jäetud märkimisväärse osa uuringus osalenud õpetajate poolt tegemata (43,5%). Hoolimata sellest, et teema jäetakse sageli tegemata, on seda hinnatud kõige sagedamini raskuselt parajaks (93,3%) ning pooled vastanutest peavad seda õpilastele huvitavaks (50%).

Tabel 18. Tagasiside teemale "Tahan sulle öelda..."

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Harjutus	16	2	Ebaselge, vähearendav
Harjutus	23	2	ebaselge

Ebaselgete harjutustena on mainitud harjutusi 23 ja 16. Viimast ka vähearendavaks. Harjutus 16 sisaldab armastuskirja kirjutamist, Harjutus 23 kirja kirjutamist iseendale. Kvalitatiivsed tulemused (Lisa 3) viitavad põhjusele: „*Leian, et armastusteemat sellisel moel käsitleda on piinlik. Seda saab teha seoses mingi konkreetse juhtumiga või kirjandusteosega. Mitte nõnda "harjutades".*“

3.2.3.6. Praktiline eesti keel II, 3. vihik

Praktiline eesti keel II 3. vihikus on teemad „Kes otsib, see leiab!“, „Žanr on žanr on žanr“ ja „Maailma lõpp!“

Teema „Kes otsib, see leiab!“ on jätnud tegemata 52,4% uuringus osalenud õpetajatest. Siiski leidub ka neid, kes selle tervikuna on läbi teinud (Tabel 3). See on ka teema, mida on kõige rohkem hinnatud kergeks (15,4%). Samuti peetakse seda ebahütlaseks (30,8%). Kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3) ilmneb, et „*sponsori*

leidmine ja ühenduse otsimine pakkus huvi vähestele õpilastele, neile, kes tegid projektitöid. Teised jäid ükskõikseks.“

Teema „Žanr on žanr on žanr“ on jätnud tegemata 36,8% õpetajatest. Osaliselt on seda kasutanud 31,6% ning läbinud (jättes välja mõne harjutuse) 26,3% õpetajates. Samas on seda hinnatud parajaks (88,9%) ja normaalseks (77,8%).

Tabel 19. Tagasiside teemale "Žanr on žanr on žanr"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	20	3	Liiga keeruline (2), ebahuvitav
Teooriaosa	Konverentsiettekande pidamine	2	Ebavajalik

Liiga keeruliseks ja ebahuvitavaks on peetud M. Tamme teksti „Ennetav plagiaat“. Teksti keerulisus seisneb tõenäoliselt nii õpilaste jaoks võõrates sõnades ning osalt ka sellest lähtuvalt teksti mõtte mõistmise raskendatuses.

Teooriaosa konverentsiettekande pidamisest peetakse ebavajalikuks. Läbiviidava projekti taustainfona on see omal kohal, kuid tõenäoliselt iseseisvalt see olulist kontseptuaalset muutust esile ei kutsus.

Teema „Maailma lõpp!“ on õpetajate arvamustes hinnatud keskmisest raskemaks (22,2%) ning ükski uuringus osaleja pole seda märkinud huvitavaks, küll aga normaalseks (75%). See teema on jäänud pooltel uuringus osalenud õpetajatel tegemata ning ülejäänud on seda kasutanud osaliselt või jätnud välja mõned harjutused.

Tabel 20. Tagasiside teemale "Maailma lõpp!"

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Harjutus	5	2	Ebaselge
Harjutus	6	2	Ebaselge

Ebaselgete harjutustena on välja toodud 5 ja 6, mis on kätkevad endas rühmas arutlemist. Ebaselgeks võib jääda eesmärk. Tõenäoliselt on selle eesmärgiks arendada koostööoskust ja läbi mängida nn asutusesisest kultuuri. Ühiskonnas on parem sotsiaalne mobiilsus, võimalus töötada erinevatel elualadel ja erinevate inimestega.

Inimene on muutunud personaalsest interpersonaalseks: ta peab suutma teha võõrastega koostööd, erinevuste tekkimisel pidada läbirääkimisi ja olla tolerantne. (Kalantzis 2001)

3.2.3.7. Praktiline eesti keel III, 1. vihik

Praktiline eesti keel III 1. vihikus on teemad „Projektikonkurss“, „Kord kaose piiril“ ja „Moodne perekond“.

Teemat „Projektikonkurss“ kasutatakse jäetakse harjutusi tegemata, pigem kasutatakse seda osaliselt või jäetakse tegemata. See on aga küsimusi tõstatav, kuna seda teemat hinnatakse küllaltki huvitavaks (42,9%). Samas peetakse seda üheks ebahütlaseimatest teemadest (44,4%). Kahjuks ei saa teada, millised osad teemast jäävad ebahütluse poolest silma, kuna õpetajad pole selle kohta tagasisidet andnud. Kvalitatiivsed tulemused viitavad, et seda teemat peetakse erakordselt materjalirohkeks (vt Lisa 3) ning valdavalt kasutatakse sellest vaid grammatikaülesandeid.

Teemat „Kord kaose piiril“ kasutatakse nii tervikuna kui osaliselt ning jäetakse nii mõnelgi juhul ka tegemata (33,3%). Seda teemat hinnatakse õpilastele parajaks (72,7%) ning vägagi normaalseks (81,8%).

Tabel 21. Tagasiside teemale „Kord kaose piiril“

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	15	3	Liiga keeruline
Lugemistekst	20	2	Liiga keeruline
Teooriaosa	Teadusteksti lugemine	2	Liiga keeruline

Õpetajad on hinnanud liiga keeruliseks lugemistekste pealkirjadega „Keel kui iseorganiseeruv süsteem“ ja „Kaose piiril“ ning teooriaosa teadusteksti lugemisest. Tõenäoliselt peitub selle teksti keerulisus õpilase jaoks võõraste sõnade hulgas. Tekstid, mis arvestavad õpilaste sõnavaraga, on õppimiseks paremad. Sellise teksti abil saavad nii tugevate kui ka nõrgemate õpilaste grupid paremini aru mitte ainult võõrate sõnade (võõrsõnade) tähendusest, vaid ka üleüldse teksti mõttest. Taustateadmiste abiga suudetakse õppida uute sõnade tähendust ka kontekstist, st iseseisvalt uusi sõnu omandada. (Konopak 1988: 35-36)

Uuringu tulemustes on teatav vastuolu. Teemat „Kord kaose piiril“ peetakse õpilastele parajaks, kuid kvalitatiivsed tulemused (Lisa 3) väljendavad teadustekste käsitleva osa liigset keerukust: „*Peatükk on õpilastele keeruline ja seega ka ebahuvitav. Õpetajal on palju lisatööd, et peatükk õpilastele söödavaks teha.*“

Teema „Moodne perekond“ leiab peamiselt kasutust osaliselt või jäetakse üldse tegemata (42,1%). Seda teemat on hinnatud raskeks (72,2%) ja mõttetuks (44,4%). Jällegi ei ole eraldi välja toodud, millised harjutused, lugemistekstid ja teooriaosad vähem sümpaatsed on. Kvalitatiivsed tulemused (Lisa 3) viitavad, et ühest küljest „*see teema köitis õpilasi, isegi vahepeal rollimängudest küllastunud klass leidis uue hingamise*“, kuid teisest küljest ei hinda osad õpetajad ise seda teemat huvitavaks ning kasutavad sealt vaid õigekeeleharjutusi.

3.2.3.8. Praktiline eesti keel III, 2. vihik

Praktiline eesti keel III 2. vihikus on teema „Vaim ja võim“, „Riigieksam“ ja „Jumalaga, puberteet!“.

Teemat „Vaim ja võim“ kasutatakse enamasti osaliselt või jäetakse tegemata, kuid leidub ka õpetajaid, kes teevad selle läbi tervikuna ning ka lisavad harjutusi. Raskuse poolest on see teema hinnatud parajaks (88,9%) ning sisu poolest huvitavaks (50%). Kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3) ilmneb, et „*lõpetamise teema huvitav, kuid seda sai teha vaid ühe tunnis, sest pole aega*“. Järelikult on selle paraja ja huvitava teema vähene kasutamist leidmine tingitud ajapuudusest.

Teema „Riigieksam“ tehakse sageli läbi materjali loogikat järgides, jättes välja mõne harjutuse. Seda hinnatakse parajaks (66,7%) ja normaalseks (75%). Kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3) ilmneb palju positiivset tagasisidet, kuna teema on väga vajalik ja arendav, suureks abiks riigieksamil valmistumiseks.

Tabel 22. Tagasiside teemale „Riigieksam“

Kategooria	Number/ nimetus	Mainimise arv	Hinnang
Lugemistekst	6	2	Liiga keeruline
Harjutus	4	2	Vähearendav
Harjutus	22	2	Liiga raske, ebavajalik

Liiga keeruliste lugemistekstidena on õpetajad välja toonud luuletused „imelikke inimesi mõeldakse välja“ ja „hey mr tambourine man“. Üheks põhjuseks võib olla, et õpilaste jaoks on viimases luuletuses mitmeid võõraid sõnu, teiseks põhjuseks ehk kriitilise allteksti mõistmine vähese elukohemuse ja poliitikast mittehuvitumise tõttu. Siiski on nende tekstidega toimetamine kahtlemata arendav ja silmaringilaiendav ning pingutus tasub end tõenäoliselt ära.

Vähearendavaks on peetud harjutust 4, mis suunab õpilasi läbi küsimustele vastamise teadmiseni, mida riigieksamil hinnatakse, mis üldse ees ootab. Ühest küljest võib õpilastel juba see aimdus olemas olla, kuid tõenäoliselt on selle harjutuse eesmärk mõtestamine kõige otsesemas mõttes. Õppija loob ise tähendusi asjade loomuse ja ideede ja maailma toimimise kohta: oluline on tunda ära süsteemi osad ning seletada, kuidas need töötavad ning võrrelda neid teiste süsteemidega (Yelland jt 2008).

Harjutus 22 on ära märgitud liiga raske ja ebavajalikuna. Harjutus nõuab kirjandist vigade leidmist ning nende tüübi määramist. See nõuab tõesti rohkem keskendumist, kuid kasutegur on kindlasti olemas uue mõistmise näol, mida hindajad eksamil hindavad. Kõige olulisem õpiku juures ongi kontseptuaalse muutuse tekitamine. Kontseptuaalne muutuse all mõeldakse seda, kui indiviid (noor või vana) struktureerib õppimisel ümber oma mõtlemist milleski. (Dole 2000: 99, 105)

Teema „Jumalaga, puberteet!“ on teema, mida jäetakse teiste teemadega võrreldes kõige rohkem tegemata (64,7%). Raskuse poolest on see teema välja toodud kui paras (66,7%) ja ebahühtlane (33,3%). Huvitavuse poolest hinnatakse seda huvitavaks (50%) ja normaalseks (50%). Tegemata on see teema jäetud eelkõige ajapuuduse tõttu. Samas ilmneb kvalitatiivsetest tulemustest (Lisa 3), et see teema on „*tore lõpetus ja jõukohane ning pinget maandav õppevara*“.

Tegemata jäetud teemade kohta on antud vähem tagasisidet või puudub see täiesti. Loogiline on, et kasutatavate teemade kohta on võimalik paremini anda sisulist tagasisidet, kuid nii jääb välja selgitamata, miks mõned teemad leiavad vähe kasutust. Üldised tulemused annavad küll infot õpilaste huvi ja keerukuse kohta, kuid mis täpselt on vähese huvi taga või millised elemendid tingivad liigse kerguse, raskuse või ebahühtluse, jääb teadmata.

3.2.4. Õpetajate soovitusel õppematerjali täiendamiseks

Õpetajatel paluti ka välja tuua, mis vajaks töövihikute sarjas parandamist ja täiendamist. Suur osa vastajatest (54%) tõi välja, et õigekeelsust puudutavad materjalid tuleks esitada paremini ja suuremas mahus, kuna „õigekeel ei saa siiski põhikoolis selgeks ja vajaks konkreetsemat/süsteemsemat esitust“ (Õ5).

Disainõppe meetodi puhul on oluliseks kirjaoskuse arendamine, kuid see pole vaid grammatika korrektne kasutamine (Kalantzis, Cope 2008a), oluline on ka kinnistada teksti toimetamise harjumust (Ehala 2009).

Õ2: „Tegelikult tuleks ikkagi grammatika osakaalu suurendada, me võime ju arvata, et nad peaks selle põhikoolis vajalikul tasemel omandama, aga tegelikult see nii ei ole, ikka unustatakse.“

Õpetaja põhjendab grammatika osakaalu suurendamise soovi sellega, et õpilastel ei ole tingimata meeles põhikoolis omandatud oskused ja teadmised. Tegu võib olla õpetajate harjumusega, kuna varasemalt on õpikud järginud oma peatükkides eesti keele struktuuri, kulgedes enamasti häälikuõpetusest lauseõpetuse suunas või siis andnud ülevaate ainekust mingi teise ainesisese süsteemi järgi, kuid „Praktilise eesti keele“ vihikute struktuur sarnaneb võõrkeeleeõpikuga, kus satutakse ühest ja igapäevasest tegevusest teise ja selle käigus omandatakse eettulnud olukordadele omased keelepädevused (Ehala 2010).

Samas võib olla selgema struktuuri otsimisel alust.

Õ12: „Õigekeeleõpingutes puudub süsteemsus reeglid on hajutatud, vajadusel ei leia vajaminevat Materjali on liiga palju.“

Õpetaja viitab soovile küsimuste tekkimise korral leida õppematerjalist võimalikult kiiresti õige koht vastuse leidmiseks. Skeemi-teooria kohaselt esinevad teadmised mälus üldistes vaimsetes struktuurides, mida nimetatakse skeemideks (Armbruster 1986: 253). Kui osa skeemist on ununenud, aitab selle taas ülevaatamine teadmisi tugevdada. Samas ei pea skeemi taastajaks olema tingimata töövihik, kuna on võrgus on olemas infosüsteeme, millele pääseb nutiseadmega kiirelt ligi. Õpetajad peaksid olema julgemad kasutama digitehnoloogiaid ka koolitunnis (Kalantzis 2007).

Õ14: „Kui ma ainult nende tv-de kaudu keelt õpetaks, jääksid lapsed väga nõrga keelepõhjaga. Mängulisus on idees hea, aga kohati jätab gümnasistidele lapsiku mulje.“

Õpetaja viitab murele õpilaste piisava keeleoskuse pärast. Võimalik, et selle mure taga peitub samuti harjumus grammatikat tavapäraselt õpetada, kuid disainõppest lähtuvate õppematerjalide puhul pole oluline õppida „nii on õige“, vaid erineva keele kasutamist erinevatest kontekstides: e-kiri sõbrale, avaldus töökoha saamiseks, mingi grupi uudiskiri, reklaam jne (Kalantzis, Cope 2008a). Kui võtta see teadmine keeleteadmiste taseme mõõtmiseks, ei pruugi need nii nõrgana näida. Samas on alati võimalik püüda tõhusamaks muuta ka neid autentsetes situatsioonides esile kerkivaid grammatilisi teemasid.

Üheks põhjuseks, miks soovitakse parendada õigekeelsust puudutavaid materjale, on järgmine:

Õ10: „Keeleharjutused võiksid olla erineva raskusastmega: elementaarse kordamine nõrkadele, erandite ja erijuhtumite tutvustamine tugevamatele õpilastele.“

Õpetaja väljendab vajadust valikute järele, mis aitaksid õpilaste individuaalsustega kohanduda. Õppijatega kohandumine on oluline, kuna erinevad inimesed vajavad erinevaid õpistiile (Gee 2004). Arvestada tuleb õppijate erisustega nii individuaalselt kui ka grupi lõikes:

Õ19: „Kas iga teema juures peab olema rollimäng? Mõnes klassis rollimängud ammendavad end. Grammatika harjutusi võiks olla rohkem!“

Õpetaja on viidanud võimalusele asendada mõni rollimäng grammatikaharjutusega. Ühest küljest on hea kui teemade juures on rollimänge, kuna need annavad võimaluse valikute tegemiseks. Samas nõuab rollimängude läbiviimine aega ning kõik grupid ei ole teatriklassid. Teemade kasutusmahu analüüsist on ilmnenu, et mõnesid teemasid käsitletakse osaliselt või jäetakse üldse tegemata, mis viitab, et vihikutes leidub piisavalt materjali valikute tegemiseks. Võimalik aga, et neid teemasid on vähe käsitletud seetõttu, et mõned meetodid on end ammendanud.

Lisaks õigekeelsuse harjutuste mahu suurendamisele on õpetajad parandamist vajava osana välja toonud õppematerjali liigse mahukuse. See on mõnes mõttes

paradoksaalne: soovitakse samaaegselt õigekeelsuse osa suurendada ja materjali vähendada.

Õ18: „Liigne materjali kuhjumine, kõike ei jõua kasutada ja kõik pole vajalikki.“

Õpetaja viitab materjali rohkusele ning sellele, et kõike ei jõua tundides kasutada. Kuna materjali hulk on seotud valikuvõimalusega ning kõikide harjutuste kasutamine pole kohustuslik, siis võiks selle kommentaari justkui jätta tähelepanuta. Siiski märkus, et kõik pole vajalik, viitab, et mõned elemendid teemades ei toimi. Tõenäoliselt ilmsesid need ebavajalikud elemendid magistritöö eelmises alapeatükis.

Õ9: „Piisab kahest töövihikust ja kuuest teemast. 35 tunni jooksul 9 teemat, st 4 tundi ühele teemale on liiga kiire ja vajaka jääb süvenemisest, kinnistamisest. Kuivõrd mõistlik on 21. sajandil ülesanne, kus e-kiri tuleb vormistada paberile? Töövihikute komplekt on liiga kallis, see on suurim puudus. Kui õpilane, kes peab gümnaasiumis läbima 96 kursust, peaks iga kursuse jaoks ostma 10 euro eest, siis oleks summa kokkuvõttes ikka väga suur.“

Õpetaja kommentaarist ilmneb, et kui teha ära kõik harjutused teemade lõikes, piisab üheksa teema asemel kuuest. See põhjendab ka tulemusi, mis viitasid, et mõned teemad leiavad vaid osaliselt kasutust või jäetakse tegemata ajapuudusest. Olulisem on aga see, et töövihikute hinda peetakse kalliks. On selge, et suuremamahulisem ja valikuid pakkuv õppematerjal võib maksta rohkem. Probleem seisneb selles, et: „*kui kõik läbi teha, jääks ajahätta. Samas kui midagi tegemata jätta, siis nurisevad õpilased, miks me ostame töövihiku, kui osa asju jääb tegemata (Õ4).* See viib võimaluseni, et viimaseid vihikuid ei osteta raha kokkuhoidmise eesmärgil, kuna kursuse läbimiseks piisab ka vähematest vihikutest. Kuigi õppevara kasutamise mahu tulemustest (Tabel 3) ilmneb, et viimaste vihikute teemad jäävad sagedamini tegemata, ei viita need sellele, et mõnda vihikut üldse ei kasutata.

Õppematerjali juures parandamist vajavana on välja toodud ka päevakajalisus:

Õ4: „Autor püüab olla nn popp ja noortepärane, aga see ei tule kogu aeg hästi välja. Liiga päevakajaline ei tohiks olla, kui ei ole just plaanis igal aastal töövihikuid muuta. Ka veebiteemade puhul peaks arvestama sellega, et elu veebis muutub kiiresti ning väga raske on olla ajaga kaasas käiv. Nt blogi ei ole see, millega suur osa õpilasi praegu tegutseks, aga see ongi keeruline, kuna kõik muutub kiiresti. Võiks olla rohkem nn asjalike ja konkreetsete poiste teemasid.“

Õpetaja viitab õppevara päevakajalisusele, mille varjuküljeks on kiire aegumine. Ühtlasi viitab ka sellele, et digitehnoloogiaga seotud teemad on kiired muutuma. Ka

viitab ta õpilaste huvidega kaasas käimise keerukusele. Samas peab ju õpetus keskenduma ka lahke inimese kasvatamisele, kes kohaneb hästi muutustega (Kalantzis 2001). Selleks tuleb ka autoriteetidel näidata eeskuju muutustega toimetulemisel, isegi kui see nõuab pingutust.

Kvalitatiivsetest uurimustest on ilmnenu parandamist vajava elemendina ka struktuur.:

Õ22: „Kohati jätab soovida materjali esitamise süsteemsus. Või siis ei suuda mina seda süsteemi alati tabada.“

Õpetaja on viidanud, et parandamist vajab materjali esitamise struktuursus. Õpikud peaksid olema lokaalselt koherentsed (hea ühenduvus õppetükkide ja peatükkide vahel ning globaalselt koherentsed (üleüldine struktuur). Kasulik info pealkirjades ja alapealkirjades informeerib lugejat järgneva sisust. Põhiideed, olulised kontseptsioonid ja uus sõnavara tähtsustatakse, kui tekst on esile tõstetud värvi või graafiliste elementide, glossimise või mõistekaartide abil. (Tyree jt 1994: 367)

Selle põhjal peab töö autor Praktilise eesti keele õppematerjale küllaltki selgelt struktureerituks ning juba vihikute kaanel olev info annab ülevaate teemade sisust. Võimalik, et õpetaja ongi teinud märkuse harjumuse põhjal, mis tugineb grammatika süsteemsel õpetamisel.

3.2.5. Õppevara tugevused

Õppevara tugevuste puhul õpetajad toonud välja ka hulga plusse. Huvitav on see, et ka osad märksõnad, mis on mõne õpetaja vastustes kuulunud parandamist vajava hulka, on välja toodud ka õppevara tugevuste hulgas. Ühe tugevusena on näiteks välja toodud struktuur:

Õ6: „Tugevad alustekstid, üldhariv hoiak, mitmekülgsus eluks ettevalmistusel, hästi komponeeritud struktuur!“

Õpetaja toob tugevusena välja head alustekstid ja praktilised oskused eluks ning kiidab ka õppematerjalide struktuuri. Praktiliste oskuste omandamist peab oluliseks ka teine õpetaja:

Õ13: „Suhteliselt kaasaegsete tekstide olemasolu ja teistmoodi ülesanded; üsna vaheldusrikas materjal; seosed praktilise keelekasutusega.“

See õpetaja on pidanud kaasaegsust pigem plussiks. Samas ei vastandu see arvamused otseselt kriitikaga päevakajalisusele, kuna kaasaegsus ja päevakajalisus ei ole üksüheselt kattuvad mõisted.

Kõige rohkem on välja toodud teemade ja harjutuste mitmekesisust. Mitmekesisus seisneb selles, et „leidub päris palju huvitavaid ülesandeid ja rühmatöid, mis aitavad eesti keele tunde elavdada“ (Õ19). Õppematerjalides leiduvad ülesanded on lisaks kriitikale leidnud ka suures mahus positiivset vastukaja:

Õ1: „Sarja töövihikutes on rohkesti -teksti mõistmist nõudvaid ülesandeid; -huvitavaid ja eriilmelisi tekste lugemiseks; -sõnavaraharjutusi; -(erinevaid) suulist eneseväljendust arendavaid ülesandeid.“

Kui parandamist vajavana toodi esile materjali rohkus, siis leidub jällegi vastupidiseid arvamusi, mis peavad materjali mahukust pigem plussiks:

Õ20: „Harjutusi oli väga palju, aga see oligi hea - õpetajal oli võimalik valida. Vihikud olid huvitavad - palju erinevaid teemasid ja tekste.“

Õpetaja viitab sellele, et materjali rohkus võimaldab teha valikuid. Ühtlasi peab ta vihikuid mitmekesiseks ja huvitavaks. Huvitavust on plussina veelgi välja toodud:

Õ11: „Kaasaegsed huvitavad teemad, mis motiveerivad rohkem kui vanad töövihikud. Huvitav käsitlus, rohke rühmatöö, arutelud jne.“

Praktilise eesti keele vihikute huvitavuse põhjuseks võibki olla materjali hulk, mis võimaldab valida enda jaoks sobivama ja seetõttu mõjub õppematerjal meeldivana, kuna kohandub isiku soovidele. Kuigi materjali rohkus toodi välja parandamist vajava elemendina, on see pigem plussiks, kuna positiivses võtmes on seda nimetanud rohkemad õpetajad. Erilist tähelepanu väärrib asjaolu, et hoolimata suurest mahust, on hästi korraldatud materjali esitus vihikutena: „Erinevad väikesed vihikud, õpilane ei pea rasket paksu vihikut kaasas kandma. Püütud on leida harjutusi ja ülesandeid, mis sobivad uue õppekavaga (Õ18)“.

3.2.6. Õpetajate täiendavad kommentaarid

Selles peatükis on õpetajate kommentaarid, mida neil oli võimalik eelneva täienduseks lisada. Mõned õpetajad on vastates küsimusele „mida soovite veel öelda?“ välja toonud ka aspekte, mis on ilmnunud teiste küsimuste all. Samas leidub ka täiendusi:

Õ13: „Teiseks häiris, et aeg-ajalt komistasin tekstides ja/või ülesannetes keelevigade otsa. Kui oleksin teadnud, et selline küsitlus on kavas, oleksin nad kõik kokku kogunud. Kuna mul on praegu käepärast kodus ainult 2 vihikut, siis nendest all kaks näidet. 11. klassi 1. vihik, teema "Hingedeaeg": "Tavakohased hingedepäeva toidud on veel rammus leemesupp, verikäkid, tangupudru..." (lk 33) - on ju tandupuder. Samast vihikust tekst "Vanaema pann": "Maitset, mida pole võimalik järgi teha..." (lk 42) - järele tegema, mitte järgi tegema. Ja kindlasti soovin veel rõhutada, et kõike, mida maailmas võiks vaja minna, ei pea oskama ega peagi õpetama kooli emakeeleõpetaja. Teemad on liiga seinast seina.“

Õpetaja toob esile, et õppematerjalides leidub õigekeelsust puudutavaid vigu. Ühtlasi leiab ta, et emakeeleõpetaja ei peaks kõike maailmas vajaminevat õpetama. Samas aga ongi ju keel aluseks maailmas toimetulemiseks. Kasutades erinevaid võimalusi suhtluseks, saab paremini maailmas toimuvaga suhestuda ning seeläbi nii kehaliselt, kognitiivselt kui ka tundeliselt areneda (Kress 2003).

On ka arvamusi, et kognitiivselt ja tundeliselt arenemine ei ole vajalik teema eesti keele tunnis:

Õ22: „Vajalike teemade (sponsorlus ja välismaal õppimine ja ID kaart ja kohus) kõrval on lihtsalt vihikutäidet (surm, armastus, kuuldemäng - õpilased ei teagi, mis see on ega tunne ka huvi).“

Õpetaja peab elulisi teemasid nagu surm ja armastus vihikutäiteks ning ebavajalikeks teemadeks. Samas see ongi inimese individuaalsuse küsimus, mida inimene eluliseks ja oluliseks peab. Gümnaasiumi õpilase jaoks on tõenäoliselt olulisim eksamite sooritamine edukalt. Uuringust ilmneb aga, et ühe õpetaja arvates „vastab see töövihikute sari päris hästi kehtivale riiklikule õppekavale, küll on aga pisut problemaatiline, kuidas seda õppekava täites ja neid töövihikuid kasutades valmistada õpilasi edukalt ette riigieksamiks.“ (Õ9)

Osa õpetajatest aga on õppematerjalidega väga rahul ning tänulikud nende eest:

Õ3: „Täna töövihikute koostajaid uute tuulte toomise eest eesti keele ainetundidesse, mis motiveerivad nii õpetajat kui ka õpilast hoopis rohkem tööle.“

Üldistades võib öelda, et õppematerjalid „Praktiline eesti keel“ on saanud pigem positiivset tagasisidet, eriti just kontseptsiooni mõistes. Parandamist vajavaid elemente on samuti välja toodud, kuid kuna kasutatav meetod on Eesti mõistes küllaltki uus, vajabki see katsetamist ja täiustamist.

3.3. Töö kitsaskohad

Uurimuse läbiviimiseks kasutati nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset meetodit. Kvalitatiivse meetodi kasutamine sellises ulatuses oli magistritöö autori jaoks esmakordne, mistõttu on andmete esitamine kohati eklektiline.

Ühtlasi ei saa käsitleda uurimuse tulemusi objektiivse hinnanguna õppekomplektile, vaid pigem tagasiside analüüsina, kuna uuringus osales vaid umbes 20% õppematerjali „Praktiline eesti keel“ kasutajavatest õpetajatest.

Objektiivse hinnangu jaoks oleks kindlasti vaja ka õpilaste tagasisidet teemade huvitavuse ja raskusastme poolest.

KOKKUVÕTE

Magistritöös uuriti, kuidas kasutatakse vihikuid "Praktiline eesti keel" ning kuidas hinnatakse selle õppevara praktikas toimimist. Uuringus osales 26 õpetajat, kes on kasutanud „Praktilise eesti keele“ vihikuid. Enamik vastanutest on kasutanud seda õppevara vähemalt kaks aastat ning valdavalt kahe või enama klassiga.

Üldistades võib öelda, et õpetajad ei pea valdavalt vajalikuks kasutada vihikute "Praktiline eesti keel" kõrval täiendavaid materjale, kuna õppematerjalide maht on piisavalt suur. Täiendavaid materjale kasutatakse rohkem lõpuklassis riigieksamiks valmistumisel. Samas leidub ka õpetajaid, kes viitavad materjali suurele hulgale kui õppevara miinuspoolele.

Sagedamini jäävad tegemata viimased teemad, eelkõige ajapuudusest tingituna. Uurimusest kahjuks ei ilmne, kas osalt võib tegemata jätmise põhjuseks olla ka harjutuste mittesobivus (liigsne keerulisus või ebavajalikkus vms). Rohkem tagasisidet on õpetajad andnud teemadele, mida on ka enam kasutatud. Õpetajatel on ka lemmikteemad, mida käsitletakse põhjalikumalt, mistõttu jäävad osad teemad tegemata. Liiga elulisi teemasid (blogi, armastus ja surm) ei peeta huvitavaks.

Õppevara on üldiselt hinnatud õpilaste tasemele vastavaks ning teemasid üldiselt normaalseteks ja pigem huvitavateks. Leidub ka teemasid, mida on hinnatud ebahühtlasteks, kuid ebahühtlased teemad pole seotud teema huvitavuse näitajatega. Ebahühtlaseid teemasid on hinnatud valdavalt normaalseteks. Siinse uurimuse tulemused ei viidanud teema huvitavuse ja liigse raskuse või kerguse korrelatsioonile.

Liiga rasketeks on valdavalt hinnatud lugemistekste, millel on õpilaste jaoks võõras sõnavara, aga ka murdekeelseid tekste ja keerulist allteksti sisaldavaid tekstilõike.

Kui enamike harjutuste, teooriaosade ja tekstide suhtes on õpetajatel küllaltki erinevad arvamused, siis Rousseau' teksti „Arutlus teadustest ja kunstidest“ peetakse märkimisväärselt liiga raskeks 10. klassi õpilaste jaoks.

Ebaselgeteks või liiga rasketeks on õpetajate poolt mitmetel kordadel hinnatud harjutusi, mis nõuavad analoogia kasutamist (st juhend ei ütle sõna-sõnalt ette, kuidas

täpselt harjutust tegema peab). Samuti pole õpetajatele väga meeltnööda illustratsiooni interpreteerimist nõudvad ülesanded.

Vihikute „Praktiline eesti keel“ grammatikaosi on õpetajad pidanud mitme teema lõikes liiga pealiskaudseteks. Õpetajad soovivad õppematerjali täiendada just õigekeelsuse osas.

Õppematerjalide kaasaegsust on peetud nii heaks kui halvaks. Parandamist vajavad õpikus leiduvad keelevead. Positiivsena tuuakse välja teemade ja harjutuste mitmekesisust (erinevate meetodite kasutamist).

Magistritöö tulemusi ei saa küll käsitleda õppekomplekti objektiivse analüüsina, kuid selle tulemusi on võimalik arvesse võtta õppevara täiustamisel.

TEACHERS EVALUATION ON THE STUDY MATERIAL „PRAKTILINE EESTI KEEL“ (PRAKTIKAL ESTONIAN LANGUAGE).

SUMMARY

The goal for this Master's thesis was to find out how teachers evaluate the study material named „Praktiline eesti keel“ (practical estonian language). The 26 teachers who participated answered questions regarding study material's appropriateness to the students knowledge level and interestingness. They also brought out study elements that in their opinion were inadequate, too advanced or too easy for the knowledge level of the students.

Results indicated that the study material has enough substance, so it is not necessary to use additional materials. Teachers still use additional exercises and texts while preparing students for the final exams. Some teachers see that amount of the study materials is actually a downside.

Some topics find less use, because there is not enough time to go through all the material presented in the studybooks. Unfortunately the results do not show whether the reason for not using some topics relies on the inadequance of exercises or not. Teachers gave more feedback on topics they have used more. The results indicate that as there is an opportunity to make choices, teachers have favorite topics that find more use while other topics remain left out.

Teachers find the practical estonian study material appropriate for the knowledge level of students and rather interesting. Some topics contain inconsistencies, but it does not affect interest. The results of this research did not show the correlation between interestingness and complexity nor simplicity.

This research shows that a text that contains unfamiliar words, is written in a dialect or has complex subtext is more often evaluated as too difficult for students. Teachers also find that exercises needing usage of analogy are harder for students. The reason is that the instructional text for this kind of exercise is not precise about how one should solve it. The results also indicate that teachers find illustration interpretation

unnecessary. The new learning is not based only on teaching grammar, but teachers would prefer more focus on it.

The results indicate that this study material is very diverse and contains different methods, which make learning more interesting for students.

TÄNUSÕNAD

Olen on väga tänulik uurimuses osalenud õpetajatele, kes võtsid ette sellele mahukale küsimustikule vastamise ning andsid konstruktiivset tagasisidet.

Suur tänu kuulub ka töö juhendajale, professor Martin Ehalale, kes on olnud motiveerivaks toeks töö valmimisel.

Ühtlasi soovin tänada ka oma peret ja töökaaslast, kes olid mõistvad ja andsid võimaluse töö koostamiseks.

KIRJANDUS

Alexander, Patricia A. 1996. The role of importance and interest in the processing of text. – *Educational Psychology Review* 8 (1), 89–121.

Anderson, Genevieve, Carole R. Beal 1995. Children's recognition of inconsistencies in science texts: Multiple measures of comprehension monitoring. – *Applied Cognitive Psychology* 9, 261–272.

Armbruster, Bonnie B. 1986. Schema theory and the design of content-area textbooks. – *Educational Psychologist* 2(4), 253–267.

Armbruster jt = Armbruster, Bonnie B., Thomas H. Anderson, Jennifer L. Meyer 1991. Improving content-area reading using instructional graphics. – *Reading Research Quarterly* 26 (4), 393–416.

Baumann, James F. 1986. Effect of rewritten content textbook passages on middle grade student's comprehension of main ideas: making the inconsiderate considerate. – *Journal of Reading Behaviour*, 18 (1), 1–21.

Beck jt = Beck, Isabel L., Margaret G McKeown, Gale M. Sinatra, Jane A. Loxterman 1991. Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. – *Reading Research Quarterly* 26 (3), 251–276.

Beck jt = Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown, Jo Worthy 1995. Giving a text voice can improve students understanding. – *Reading Research Quarterly* 30 (2), 220–238.

Chambliss, Marilyn J. 1994. Evaluating the quality of textbooks for diverse learners. – *Remedial and Special Education* 15 (6), 348–362.

Chan, Carol K. K., John Sachs 2001. Beliefs about learning in children's understanding of science texts. – *Contemporary Educational Psychology* 26, 192–210.

Ciborowski, Jean 1995. Using Textbooks with Students who cannot read them. – *Remedial and Special Education* 16 (2), 90–101.

Cope, Bill, Mary Kalantzis 2007. New media, new learning; http://newlearningonline.com/uploads/L07_8792_NewMediaNewLearning_final.pdf/. Vaadatud 12.02.2015.

Dole, Janice A. 2000. Readers, text and conceptual change learning. – Reading and Writing Quarterly 16, 99–118.

Duffy, Thomas, M. 1989. Models for the design of instructional text. – Reading Research Quarterly 24(4), 434–457.

Ehala, Martin 2009. Pragmaatilisema emakeeleõpetuse poole. – Õpetajate leht 13. veebruar, lk 14.

Ehala, Martin 2010. Lõimingust eesti keele õpetuses. – Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas. Koost. Juta Jaani, Liisa Aru. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, 75–102.

Ehala, Martin 2014. Emakeeleõpetuse uus metoodika lähtub reaalsusest. – Postimees. Arvamus, 30. mai.

Ehala jt= Ehala, M., Triinu Laar, Karin Soodla, Kadri Sõrmus, Maigi Vija 2014. Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik. TÜ Kirjastus.

Garner jt = Garner, Ruth, Mark G. Gillingham, C. Stephen White 1989. Effects of „seductive details“ on macroprocessing and microprocessing in Adults and children. – Cognition and instruction 6(1), 41–57.

Gee, James Paul 2004. Learning by design: games as learning machines. – Interactive Educational Multimedia 8, 15–23.

GRÕK 2011 = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Elektrooniline Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925/>. Vaadatud 16.05.2015.

Hayes, David A., William A. Henk 1986. Understanding and remembering complex prose augmented by analogic and pictorial illustration. – Journal of Reading Behavior 18 (1), 64–78.

Hiebert jt = Hiebert, Elfrieda H., Charles W. Fisher 2005. A review of the national reading panel's studies on fluency: the role of text. – The Elementary School Journal 105 (5), 443–460.

Jitendra jt = Jitendra, Asha K., Victor Nolet, Yan Ping Xin, Ophelia Gomes, Kristin Renouf, Lubov Iskold, Janice DaCosta 2001. An analysis of middle school geography textbooks: implications for students with learning problems. – Reading & Writing Quarterly 17, 151-173.

Kalantzis, Mary 2001. New learning. A charter for australian education. Canberra: Australian Council of Deans of Education.

Kalantzis, Mary 2005. Elements of a science of education. – The Australian Educational Researcher 33 (2), 15-42.

Kalantzis, Mary 2006. Changing subjectivities, New learning. – Pedagogies: An International Journal 1, 7–12.

Kalantzis, Mary, Bill Cope 2006. Big change question – taking into account mainstream economic and political trends, can/should school have a role in developing authentic critical thinking? A question of truth: The role of the „critical“ in pedagogy. – Journal of Educational Change 7 (3), 209–214.

Kalantzis, Mary, Bill Cope 2008a. Language education and multiliteracies. – Encyclopedia of Language and Education. Koost. Stephen May ja Nancy H. Hornberger. Springer, 195–211.

Kalantzis, Mary, Bill Cope 2008b. The social web. Changing knowledge systems in higher education. – Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education, World Yearbook of Education. Koost. Debbie Epstein, Rebecca Boden, Rosemary Deem, Fazal Rizvi and Susan Wright. London: Routledge, 371–384.

Kalantzis, Mary 2009. „Multiliteracies“: New Literacies, New Learning. – Pedagogies: An International Journal 4, 164–195.

Kalmus, Veronika, Anu Masso, Merle Linno 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs; <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>. Vaadatud 1.05.2015.

Klauer, Karl J. 1984. Intentional and incidental learning with instructional text: A meta-analysis for 1970-1980. – American Educational Research Journal 21 (2), 323–339.

Konopak, Bonnie C. 1988. Effects of inconsiderate vs considerate text on secondary students' vocabulary learning. – Journal of Reading Behaviour 20 (1), 25–41.

Kress, Gunther 2003. Design and transformation. New theories of meaning. – Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Koost. Bill Cope. New London Group, 153–161.

Krull, Edgar 2001. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. TÜ Kirjastus, 96–100.

Lepajõe, Kersti 2011. Eesti keele ainekava koostamise alused ja olulisemad muutused. http://www.oppekava.ee/index.php/LINK_11._Eesti_keeke_ainekava_koostamise_alused_ja_olulisemad_muutused/. Vaadatud 12.02.2015.

Maria, Katherine, Kathleen Junge 1993. A comparison of Fifth Graders' comprehension and retention of scientific information using a science textbook and an

informational storybook. – Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice: Forty-third yearbook of The National Reading Conference. Koost. Charles K. Kinzer, Donald J. Leu, Jeanne A. Peter, Laurie M. Ayre, Dorothy Frooman. Chicago, IL, US: National Reading Conference, Inc, 146–152.

Mayer jt = Mayer, Richard E., William Bove, Alexandra Bryman, Rebecca Mars, Lene Tapangco 1996. When less is more: meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. – *Journal of Educational Psychology* 88 (1), 64–73.

Mikk, Jaan, Piret Luik 2003. Characteristics of multimedia textbooks that affect post-test scores. – *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 528–537.

Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija 2000. Improving conceptual change concerning photosynthesis through text design. – *Learning and Instruction* 11, 241–257.

Moje jt = Moje, Elizabeth B., Deborah R. Dillon, David O’Brien 2000. Reexamining Roles of learner, text, and context in secondary literacy. – *The Journal of Educational Research* 93 (3), 165–180.

Pozzer jt = Pozzer, Lilian Leivas, Wolff-Michael Roth 2003. Prevalence, function and structure of photographs in high school biology textbooks. – *Journal of Research in Science Teaching* 40 (10), 1089–1114.

Roio, Maire 2011. Emakeeleõpetus õpilaste arvamustes. Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti keele osakonnas.

Sawyer, Mary H. 1991. A review of research in revising instructional text. – *Journal of Reading Behavior* 23 (3), 307–333.

Schnotz, Wolfgang 2002. Towards an integrated view of learning from text and visual displays. – *Educational Psychology Review* 14 (1), 101–120.

Schumm jt = Schumm, Jeanne Shay, Sharon Vaughn, Linda Saumell 1992. What teachers do when the textbook is tough: students speak out. – *Journal of Reading Behavior* 24 (4), 481–503.

Shelfbine, John L. 1990. Student factors related to variability in learning word meanings from context. – *Journal of Reading Behavior* 22 (1), 71–97.

Spadorcia, Stephanie A. 2005. Examining the text demands of high-interest, low-level books. – *Reading & Writing Quarterly* 21, 33–59.

Spiro jt = Spiro, Rand J., Paul J. Felfovich, Richard L. Coulson 1998. Two epistemic world-views: prefigurative schemas and learning in complex domains. – *Applied Cognitive Psychology* 10, 51–61.

Stein jt = Stein, Marcy, Carol Stuen, Douglas Carnine, Roger M. Long 2001. Textbook evaluation and adoption practices. – Reading & Writing Quarterly 17, 5–23.

Stern, Luli, Jo Ellen Roseman 2004. Can middle-school science textbooks help students learn important ideas? Findings from Project 2061's curriculum evaluation study: life science. – Journal of Research in Science Teaching 41 (6), 538–568.

Tyree jt = Tyree, Rhonda Beach, Thomas A. Fiore, Rebecca A. Cook 1994. Instructional Materials for diverse learners. Features and considerations for textbook design. – Remedial and Special Education 15 (6), 363–377.

VanSledright, Bruce A., Christine Kelly 1998. Reading American History: The influence of multiple sources on six fifth graders. – The Elementary School Journal 98 (3), 240–265.

Werner, Walter 2002. Reading visual texts. – Theory & Research in Social Education 30 (3), 401–428.

Wood, Karen 1984. The effect of interspersing questions in text: Evidence for „Slicing the task.“ – Reading Research & Instruction 25, 295–307.

Yelland jt = Yelland, Nicola, Mary Kalantzis, Bill Cope 2008. Learning by design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. – Asia-Pacific Journal of Teacher Education 36 (3), 197–213.

LISA 1. Küsimustiku näidis

Tagasiside vihikutele „Praktiline eesti keel“

Lugupeetud õpetaja, selle küsimustiku eesmärk on saada tagasisidet, millised teemad, tekstid, harjutused ei ole mingil põhjusel õnnestunud, et autorid saaks järgnevatel trükkides teha parandusi. Seetõttu on küsimused põhiliselt vigade kohta. Iga teema lõpus on võimalik anda ka vabateksti kujul tagasisidet - sinna võite kirjutada soovitusi ja hinnanguid teema kohta tervikuna. Teemad, mida Te käsitletud ei ole, võib vahele jätta. Kui küsimustik tundub teile liiga pikk, andke tagasisidet vaid nende teemade kohta, kus teie hinnangul kindlasti tuleks midagi muuta.

Olen kasutanud töövihikuid "Praktiline eesti keel"

- Kolm aastat
- Kaks aastat
- Ühe aasta
- Alla ühe aasta

Olen kasutanud töövihikuid „Praktiline eesti keel“

- Rohkem kui kolme klassiga
- Kolme klassiga
- Kahe klassiga
- Ühe klassiga

Praktiline eesti keel I, 1. vihik. Teema „Ainult üks küsimus“

Selle teema

- tegin läbi tervikuna
- tegin läbi tervikuna ja lisasin täiendavaid harjutusi
- tegin läbi materjali loogikat järgides, mõned harjutused jätsin välja
- harjutusi kasutasin osaliselt, muu materjali täienduseks
- jätsin tegemata

See teema oli minu õpilastele

- liiga raske
- paraja raskusega
- ebaühtlase raskusega
- liiga kerge

Teema oli õpilaste meelest

- huvitav
- normaalne
- mõttetu

Järgmised lugemistekstid selles teemas olid (pange kirja harjutuse number)
ebahuvitavad:

liiga keerulised:

mittearendavad:

Järgmised teooriaosad selles teemas olid (pange kirja teooriaosa nimetus)

liiga keerulised:

liiga pealiskaudsed:

ebavajalikud:

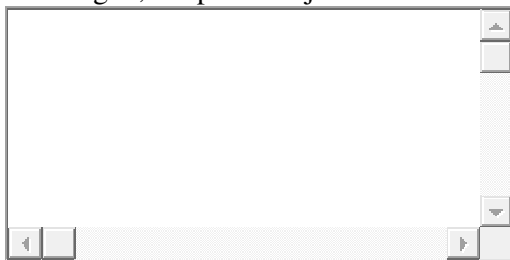
Järgmised harjutused selles teemas olid (pange kirja harjutuse number)

liiga rasked:

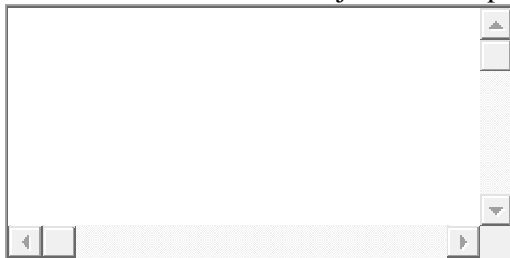
ebaselged:

vähearendavad:

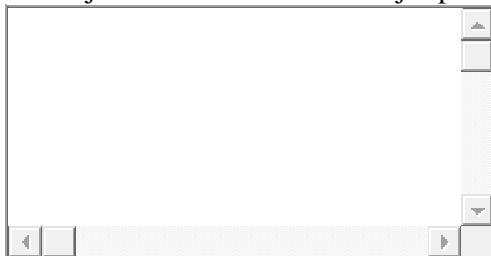
Hinnangud, ettepanekud ja soovitused:

An empty rectangular text box with a light gray background and a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a scrollable area for text input.

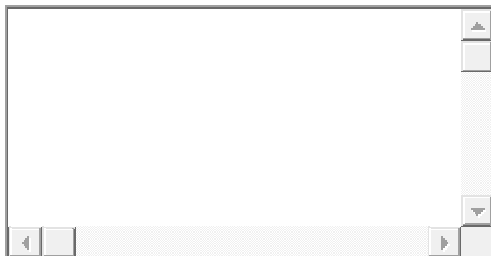
Mis on selle töövihikute sarja suurimad plussid?

An empty rectangular text box with a light gray background and a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a scrollable area for text input.

Mis vajaks selles töövihikute sarjas parandamist või täiendamist?

An empty rectangular text box with a light gray background and a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a scrollable area for text input.

Mida soovite veel öelda?

An empty rectangular text box with a light gray background and a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a scrollable area for text input.

LISA 2. „Praktiline eesti keel“ vihikute teemad

- I 1. vihik. 1. teema: Ainult üks küsimus
- I 1. vihik. 2. teema "Arutlus teadustest ja kunstidest"
- I 1. vihik. 3. teema "Välismaale õppima"
- I 2. vihik. 1. teema "Uus ekraniseering"
- I 2. vihik. 2. teema "Minu ID-entiteet"
- I 2. vihik. 3. teema "Tõde ja õigus"
- I 3. vihik. 1. teema "Haridus ja vabadus"
- I 3. vihik. 2. teema "Eesti keel võhikule"
- I 3. vihik. 3. teema "Kirjanduslik kohus"
- II 1. vihik. 1. teema "E-sõnavabadus"
- II, 1. vihik. 2. teema "21. sajandi leiutis"
- II, 1. vihik. 3. teema "Hingedeaeg"
- II, 2. vihik. 1. teema "Hundid söönud, lambad terved"
- II, 2. vihik. 2. teema "Vali mind!"
- II, 2. vihik. 3. teema "Tahan sulle öelda..."
- II, 3. vihik. 1. teema "Kes otsib, see leiab!"
- II, 3. vihik. 2. teema "Žanr on žanr on žanr"
- II, 3. vihik. 3. teema "Maailma lõpp!"
- III, 1. vihik. 1. teema "Projektikonkurss"
- III, 1. vihik. 2. teema "Kord kaose piiril"
- III, 1. vihik. 3. teema "Moodne perekond"
- III, 2. vihik. 1. teema "Vaim ja võim"
- III, 2. vihik. 2. teema "Riigiüksus"
- III, 2. vihik. 3. teema "Jumalaga, puberteet!"

LISA 3. Uuringu kvalitatiivsed tulemused

Selles lisas on esitatud õpetajate kommentaarid teemade lõikes. Kategooriatena on välja toodud: ettepanek, hinnang harjutusele, hinnang teemale, kirjeldus, kommentaar.

Viide näitab teema asukohta õppevara loogikas. Nt I.1.1 viitab, et tegemist on „Praktilise eesti keele“ esimeses vihikus asuva esimese teemaga. Teema nime saab viite järgi kindlaks teha Lisas nr 2. I. Sisu lahtris on kirjas tekstilõik.

Praktiline eesti keel I, 1. vihik. Teema „Ainult üks küsimus“

Kategooria	Viide	Sisu
Ettepanek	I.1.1	Samas ptk oli juttu ka suurest ja väikesest algustähest, kirjavahemärkidest. Oleks hõlpsam, kui teooria oleks esitatud tervikuna, siis ei teki killustatust.
Ettepanek	I.1.1	Õigekirja puhul näeksin kompaktsust, näiteks arvan, et algustähe üldreeglid tuleks korraga anda, mitte jupikaupa.
Ettepanek	I.1.1	Lisandi puhul teevad õpilased kõige rohkem vigu kui-lisandi ja olevas käändes oleva lisandi puhul. Kiputakse neid korraga kasutama. Seda võiks eraldi rõhutada.
Ettepanek	I.1.1	Õigekirja harjutuste seas on ka selliseid, mille teooriat enne ei käsitleta, näiteks algustähe harjutus, aga enne peaks ikka algustähte ka meelde tuletama ja reeglitest rääkima.
Hinnang harjutustele	I.1.1	kõikvõimalikud paaris- ja rühmatööd on hea vaheldus, aga võib juhtuda, et ma ei saa neist ühtegi teha;
Hinnang teemale	I.1.1	Tsitaat ja refereering olulised! Algab ju riigiksamiks ettevalmistus!
Hinnang teemale	I.1.1	See on üldse olnud minu praktikast lähtudes kõige huvitavam ja etem teema kõikide nende vihikute peale kokku.
Hinnang teemale	I.1.1	Esimene teema oli keskmiste õpilaste taset arvestades täiesti jõukohane ja huvitav
Hinnang teemale	I.1.1	Midagi halba polnudki!
Hinnang teemale	I.1.1	Õnnestunud teemakäsitlus.
Hinnang teemale	I.1.1	Meeldis ja õnnestus päris hästi.
Hinnang teemale	I.1.1	Sobib, kuigi natuke eklektiline esitus
Hinnang teemale	I.1.1	See teema on kõige parem teema 10. klassi teemadest.

Hinnang teemale	I.1.1	Samuti läheb teema läbivõtmine üsna kiirelt.
Hinnang ülesandele	I.1.1	Eriti meeldis minu üle-eelmise aasta õpilaste tänavaküsitlust läbi viia ja pärast klassile kokkuvõtted esitada. Me tegime seda rühmatööna, iga rühmaga eraldi leppisime kokku probleemi, millest nad lähtuvad.
Hinnang ülesandele	I.1.1	Tegin oma õpilastega ka salvestute analüüsi, see osutus kõige põnevamaks õpilaste jaoks.
Hinnang ülesandele	I.1.1	Väga hästi õnnestus tänavaküsitlus ja ettekandminegi tekitas elevust!
Hinnang ülesandele	I.1.1	Iseloomustus lisandi abil huvitav, kuid seda ei omandanud täies mahus õpilased - ikka komavead!
Hinnang ülesandele	I.1.1	Samuti tänavaküsitluse läbiviimine on olnud huvitav nii õpetajale kui õpilastele.
Hinnang ülesandele	I.1.1	Hästi tuli välja tänavaküsitlus videona.
Hinnang ülesandele	I.1.1	Suurt ja väikest algustähte, samuti otsekõnet kirjavahemärgistamisega poleks vaja olnud, peatükk sai liiga tihe.
Hinnang ülesandele	I.1.1	Enamik inimesi ei lähe kunagi tänavale midagi küsima, järelikult on see täiesti mõttetu ja praktilisusega pole sel midagi pistmist.
Kirjeldus	I.1.1	Paremaid tänavaküsitlusi oleme alati saanud koolilehes avaldada ja see on tekitanud elevust.
Kirjeldus	I.1.1	- õigekirja harjutamiseks kasutan ma lisaharjutusi ning õigekirjareeglid on Moodle'is - sealt saavad need, kes soovivad, neid ise vaadata.
Kirjeldus	I.1.1	Lisaks sellele teeme teste Keelenõuande lehelt ja mujalt. See kommentaar kehtib kõigi 10. ja 11.klassi vihikute kohta.
Kirjeldus	I.1.1	- tänavaküsitluse põhjal tehtud artikli kohta koostas hindamismudeli - õpilased pidid kasutama tsitaate ja refereeringuid ning erinevat tüüpi lisandeid -
Kirjeldus	I.1.1	Mõne klassiga olen läbi teinud kõik harjutused, kõigil (kolme aasta jooksul neli klassi) lasknud kirjutada tänavaküsitlusel põhineva arvamusloo.
Kommentaar	I.1.1	36 õpilasega klassis on keeruline rühmatööd läbi viia, eriti kui õpilased on keskmiselt motiveeritud, või satub siis eesti keele tund olema koolipäeva viimane

Praktiline eesti keel I, 1. vihik. Teema "Arutus teadustest ja kunstidest"

Kategooria	Viide	Sisu
Ettepanek	I.1.2	Peaks olema kergem eestlase essee, nt A. Pilv, J. Kaplinski jt
Ettepanek	I.1.2	See osa võiks liikuda kolmandasse vihikusse, oleks lihtsam ühendada vastava kirjanduse kursuse osaga (praegu õpetasin selle osa lihtsalt hiljem ja õpilased pidid töövihikuid vahetama).

Hinnang	I.1.2	Tekst oli 10. klassi jaoks üsna raske, arusaamine vajab selgitust
Hinnang	I.1.2	Ortograafia peatükis tuleb õpetajal üsna palju lisaseletusi anda. Kui õpilane on puudunud, siis tal ei ole võimalik töövihiku järgi töötades kuidagi järele õppida, samuti ei seletata kuskil, miks on just selline kirjavahemärgistus vajalik, nagu peab olema harjutustes.
Hinnang	I.1.2	Teema jääb kaugeks, selle teadmine/mitteteadmine ei muuda suurt midagi.
Hinnang teemale	I.1.2	Võttis liiga kaua aega
Hinnang teemale	I.1.2	Teema on jõukohane vaimsete huvidega klassile, aga keskpärasele gümnasistile jääb keeruliseks.
Hinnang, ettepanek, kirjeldus	I.1.2	Väitlus oleks pidanud olema põhjalikumalt lahti seletatud (reeglid, formaat) või siis üldse välja jätma, sest meie koolis on 10. klassis eraldi kursus "Kõne ja väitlus", kus sellest räägime põhjalikult. Mina jätsin selle teema siit välja.
Hinnang, kirjeldus	I.1.2	Teooria maht suur, kusjuures taustaks pidi materjali siiski veel juurde lisama.
Hinnang, ettepanek	I.1.2	Rousseau' tekst on liiga pikk ja liiga keeruline; tekst võiks olla lühem või siis peaks kogu peatükk olema üles ehitatud hoopis teksti analüüsimisele
Kirjeldus	I.1.2	Tervikuna käsitlesin teemat ja lugesin Rousseau esseed ühe klassiga, kelle keele ja kirjanduse kursused jooksid paralleelselt. Rousseau tekst oli neile küll raske, aga kahtlemata arendav. Teiste klassidega kasutasime mõningaid teooriaosi ja harjutusi kursuses "Kõne ja väitlus".
Kirjeldus	I.1.2	Jagasin selle teema kõnekursuse ja kirjanduskursuse vahel. Kõnekursuses keskendusin arutlevale lõigule ja kirjanduskursuses proovisime esimesel aastal Rousseau` esseed valgustust käsitledes lugeda, kuid pöördusin ikka tagasi Voltaire`i "Mikromegase" juurde. Hiljem loobusin Rousseau` esseest loobunud. Olen peljanud innustada õpilasi liigselt oma väljendust täpsustama, sest neil on see komme niikuinii.
Kirjeldus	I.1.2	Teksti sidusin kirjandusega, väitluse kursusega "Kõne ja väitlus".
Kirjeldus	I.1.2	Tegin esimest korda kogu teema tervikuna läbi, see osutus õpilastele liiga keeruliseks ja ebahuvitavaks. Teist korda pöörasin tähelepanu arutleva lõigu kirjutamisele. 23 harjutuse juurde peaks lisama nimede ligikaudse häälduse.
Kommentaar	I.1.2	-ühe klassiga ma väitlust ei teinud, põhjus võib olla selles, et mulle ei meeldi väitlus, aga põhjuseks võib olla ka see, et kunsti ja teaduse teema jäi suuremale minu õpilastest kaugeks

Praktiline eesti keel I, 1. vihik. Teema "Välismaale õppima"

Kategooria	Viide	Sisu
Ettepanek	I.1.3	H 18 - keskmise ja madala töövõimega gümnasistidele oleks nimede ligikaudne hääldus vajalik.

Ettepanek	I.1.3	Jällegi peaks kõikide õigekirjateemade kohta olema ka enne selgitusi, reegleid.
Hinnang teemale	I.1.3	Vahetusõpilane Saksamaalt tegi selle teema käsitlemise huvitavamaks.
Hinnang teemale	I.1.3	Tahan öelda, et praktilise eesti keele töövihikute komplekti 10. klassi 1. vihik on kõige huvitavam nii õppida kui õpetada, aga suur probleem on see, et töövihikute teemad on mahukad ning eesti keele tundidest ei jätku, et kõike korralikult ja läbimõeldult sooritada. Aega jääb väheks. Materjal oli huvitav, aga seda oli palju, arvestama peab, et kogu kursus on 35 tundi.
Hinnang teemale	I.1.3	3. teema oli huvitav, eriti meeldis noortele rollimäng.
Hinnang teemale	I.1.3	Õppematerjal sobib töötamiseks väiksema klassiga (ca 20 inimest), kus saab teha läbi igasuguseid grupitöid ja rollimänge, mis omakorda tõstab õpilase motivatsiooni. Ühes klassis, kus sellega töötasin, oli 36 õpilast ja seda materjali nendega huvitavalt õppida on peaaegu võimatu, sest osad saavad rollimängus osaleda, osad on paratamatult pealtvaatajad.
Hinnang teemale	I.1.3	Töövihiku koostajate ajakava ei lähe kuidagi kokku õpilaste reaalse töövõimega. Kui see aluseks võtta, saaks ainult uusi teemasid avastada, aga mitte kinnistada või reflekteerida (kuigi see võimalus on vihikusse sisse kirjutatud).
Hinnang teemale	I.1.3	On illusioon, et õpilased saavad õigekirja algklassides selgeks. Need harjutustikud ei toeta süsteemset õigekirjaõpet, sest ühe või kahe harjutusega ei saa lisandi koma selgeks.
Hinnang teemale	I.1.3	Kõige kasulikum peatükk I vihikus on "Välismaale õppima".
Hinnang teemale	I.1.3	Teema oli õpilastele huvitav
Hinnang ülesandele	I.1.3	Õpilaste jaoks on keeruline "Arutus teadusest ja kunstidest".
Hinnang ülesandele	I.1.3	konkursivestlust tehti täie tõsidusega
Hinnang ülesandele	I.1.3	õigekirja puhul oli väga hea numbrite ja arvude õigekirja kokkuvõtlik tabel.
Hinnang ülesandele	I.1.3	Põnevad olid intervjuud ja mängud, aga aega napib
Hinnang ülesandele	I.1.3	Numbrite kirjutamist selgeks ei saanud; kirjavahemärkidega oli ka tegu! Kokkuvõttes ajahädas olek!
Hinnang ülesandele	I.1.3	Ortograafia peatükk ei ole loogiline ega haaku antud temaga. Üldse on ortograafia kuidagi läbisegi kogu töövihiku tsükli vältel, erilist järjepidevust või õpilasesõbralikku loogikat selles ma ei näe
Kirjeldus	I.1.3	Kõigi klassidega tegime läbi harjutused 7 - 9 , enesetutvustuste kirjutamine õnnestus päris hästi.

Kirjeldus	I.1.3	-konkursivestlust ma läbi ei viinud. Kuigi sellel aastal oli mul klassis selliseid õpilasi, kes olid ise YFU ankeedi täitnud ning ka vestlusel käinud, on neid õpilasi vaid üksikud, kes YFU kaudu kuskile lähevad. Konkursivestluse osa oleksin võinud teha 9.klassis, kus üsna palju õpilasi käis erinevates koolides vestlustel.
-----------	-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Praktiline eesti keel I, 2. vihik. Teema "Uus ekraniseering"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale		Teema vajalik ja noori haarav!
Hinnang teemale	I.2.1	See teema õnnestus kõikides klassides väga hästi
Hinnang teemale	I.2.1	Ühel juhul julgeksin koguni väita, et see jõudis minu õpetajakarjääri kümne kõige parema (ja kindlasti viie kõige lõbusama) tunni hulka.
Hinnang teemale	I.2.1	Õigekirja teooriat oli üldse vähe, oleks võinud olla näiteks komade reegleid, käänded.
Hinnang teemale	I.2.1	Materjal oli huvitav, kuid materjali liiga palju, ei olnud mahti teha pressikonverentsi.
Hinnang ülesandele	I.2.1	Ekraniseeringu tutvustused lähedad noortel!
Hinnang ülesandele	I.2.1	Eriti sobis õpilastele pressikonverentsi läbiviimine.
Hinnang ülesandele	I.2.1	Selles teemas sai küll käsitleda romaani vm teose saamist filmiks ja vastupidi, ent näiteks projekti täitmine tundus aja raiskamine, selle asemel võiks olla midagi muud.
Kirjeldus	I.2.1	Ekraniseeringu pressikonverentsi ei suutnud, kulus palju aega seletamisele. Kasu polnud!
Kirjeldus	I.2.1	Teatriklassiga kasutasin grupitööna võimalust ekraniseerida katkendit lemmikraamatust. Hiljem järgnes hinnang arutluse ja põhjendusega.
Kirjeldus	I.2.1	Tegime pressikonverentsist videosalvestuse ja analüüsisime nii sellel esinejate kui ajakirjanike rollilahendusi. Õpilastele meeldis väga. Loobusin pressikonverentsil kuuldu põhjal artikli kirjutamisest, sest aega nappis. Ei muudaks midagi.
Kirjeldus	I.2.1	Kahe klassiga tegin teema läbi tervikuna, kõigi klassidega harjutused 1-9 ja korraldasime uue ekraniseeringu prassikonverentsi. Pressikonverentsi õnnestumine sõltus suuresti klassi loovusest, aga ülesanne meeldis üldiselt kõigile.
Kirjeldus	I.2.1	-andsin õpilastele võimaluse kirjutada kas artikli filmist või

		ekraniseerinud lühituvustuse. Mõlema jaoks koostas enne ka hindamismudeli. -atraktiivse pressikonverentsi näidet oli Youtube'ist keeruline leida. -kõige paremini läks nendel rühmadel, kes valisid ekraniseerimiseks hoopis muinasjutu.
Kirjeldus	I.2.1	tegin läbi pressikonverentsi. Tugevas klassis asi õnnestus, nõrgas klassis ei suutnud õpilased oma rolle täita. Artiklite kirjutamine oli lõpuks parem.
Kommentaar	I.2.1	-see osa eeldab, et õpilased on näinud filmi "Nimed marmortahvilil" ning lugenud ka teost. Filmi on nad tõenäoliselt põhikoolis klassis vaadanud, aga teost ei pruugi nad lugenud olla. Selleks et võrrelda filmi ja teost, tuleks tunnis aega võtta ja vaadata katkend filmist ja lugeda vastav osa raamatust.
Kommentaar	I.2.1	- pressikonverents on kahel aastal hästi õnnestunud. Ainuke probleem tekkis siis, kui eelmisel tunnil küsimusi koostanud ajakirjanikud või oma filmi esitlema pidanud asjaosalised järgmisesse tundi ei jõudnud.

Praktiline eesti keel I, 2. vihik. Teema "Minu ID-entiteet"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	I.2.2	Õpilastele tundus teema liigse kordamisena, eriti küberkiusamise osa.
Hinnang teemale	I.2.2	Üldjuhul noori see ei haaranud!
Hinnang teemale	I.2.2	Taas oli materjali palju, grammatika killustatud.
Hinnang teemale	I.2.2	Teema on üldiselt vajalik.
Hinnang ülesandele	I.2.2	Kirjandusteostega, mida õpilased peavad lugema, ei ole mõtet siduda, sest õpetajad ei pruugi ajada keelt ja kirjandust nii sünkrooni, et neid samal ajal käsitleda. See tundub olevat kuidagi otsitud.
Hinnang ülesandele	I.2.2	Nii paljusid erinevaid kirju polekski vaja kirjutada (nt harj 19)
Hinnang ülesandele	I.2.2	Teema puhul oli hea arutlusteema küberkiusamisest.
Hinnang ülesandele	I.2.2	Peatüki tekst on väga hea ja aegumatu. See tekitas alati elavat diskussiooni ja õpilased elvanesid selle tekstiga.
Kirjeldus	I.2.2	Vaatasime VAT-teatri etendust "Netis sündinud" ja tegelikult sellega ammuendiski kogu teema.
Kirjeldus	I.2.2	Küberkiusamise artikli analüüs kippus noortel oma kogemuste tutvustamiseks.

Kirjeldus	I.2.2	Sõnavaratöö õnnestus, E-kirja vormistamine v hea näitega, aga noortel oma kogemused ega taha head malli järgida! Kõike ei jõudnud läbi võtta!
Kirjeldus	I.2.2	Kasutasin harjutuse 11 teksti lugemisülesandena, lisaks tegime harjutuse 13 (mõne klassiga ka 15), lisaks rääkisime lk 30 põhjal e-kirja vormistamise nõuetest.
Kirjeldus	I.2.2	Keskendusin e-kirja teemale ja selle korrektsele vormistamisele
Kirjeldus	I.2.2	Kuna tegin sellest osast ainult harjutused 13., 10. ja rollimängu, siis ei oska rohkem kommenteerida.
Kirjeldus	I.2.2	- kirjandi jaoks koostas mudeli

Praktiline eesti keel I, 2. vihik. Teema "Tõde ja õigus"

Katekooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	I.2.3	See teema meeldis. Hea, et e-kirja teema jätkus.
Hinnang teemale	I.2.3	Materjal huvitav, materjali palju.
Hinnang teemale	I.2.3	Hea lõiming kirjandusega
Hinnang ülesandele	I.2.3	kuid ametlik kiri ei õnnestunud eriti, kuigi pisisime, samas on selle õppimine ka tähtis!
Hinnang ülesandele	I.2.3	- kui 10.klassi õpilased ei ole selle peatüki käsitlemise ajaks romaani "Tõde ja õigus" läbi lugenud, siis nad ei saa nad näiteks harjutust 7 teha
Hinnang ülesandele	I.2.3	- E-kirja harjutusi oli palju ja üksteist kordavaid.
Hinnang ülesandele	I.2.3	Suhtlemisstiilid oli ka hea teema, enesekehtestamine ka. Need on teemad, kus õpilasel on sõna sekka öelda.
Hinnang ülesandele	I.2.3	Samas ortograafiaharjutused on jällegi hoopis teisest ooperist ega toeta põhiteemat.
Hinnang ülesandele	I.2.3	noori haaras suhtlemisstiilide osa
Hinnang ülesandele, kirjeldus	I.2.3	Jällegi meeldis kokkuvõtte muutumatute sõnade kokku- ja lahkukirjutamisest. Lisasin üksiksõnad, mille kirjutamine on vahepeal muutunud.
Kirjeldus	I.2.3	Kasutasin peamiselt õigekirjaosa harjutusi. Enesekehtestamine jäi ajapuudusel kõrvale. Pole matnud lootust ka sealt veel midagi edaspidi kasutada.
Kirjeldus	I.2.3	Olin totaalses ajahädas kõikide klassidega. Kahe klassiga jätsin teema täiesti vahele, ühe klassiga tegime enesekehtestamise harjutusi.
Kirjeldus	I.2.3	Ül 5 kasutasin hoopis 11. klassis, sest siis on kursuse

		"Meedia ja mõjutamine" raames juttu suhtlemisstiilidest ja Tammsaare "Tõde ja õigust" käsitletakse kirjanduses.
Kommentaar	I.2.3	üldiselt ma väldin selliseid ülesandeid, kus õpilased peavad ise reegleid tuletama - selleks puudub vajalik aeg
Kommentaar	I.2.3	Teos paralleelselt loetud, oli see teema käsitlemiseks normaalne. Vastasel juhul oleks ilmselt tekkinud sisulisi raskusi.
Kommentaar	I.2.3	Muutumata sõnade kokku- ja lahkukirj selgeks ei saanud, peaks veel läbi käima selle osa!

Praktiline eesti keel I, 3. vihik. Teema "Haridus ja vabadus"

Kategooria	Viide	Sisu
	I.3.1	Kalendritähtpäevadega sidumine ei ole mõttekas, iga õpetaja ei pruugi olla sel kuupäeval seda käsitlemas. Eriti häiris see esimesel ringil, kui ei teadnud ette, millal vihik ilmub ja mis seal sees on, tähtpäevadega, mida käsitletakse, kokku ajada ei olnud võimalik. Sellised töövihikud peaksid olema vabamad igasugustest seostest. Ma ei oska seda paremini sõnastada
Ettepanek	I.3.1	Õigekirjaharjutustes näeks mingit süsteemi.
Hinnang teemale	I.3.1	Jällegi väga mahukas peatükk, kõik ei ole huvitav ega vajalikki.
Hinnang teemale	I.3.1	Et kõike läbi teha, selleks on materjali liiga palju.
Hinnang teemale	I.3.1	Teemad on vajalikud ja näiteks vaatepunkti teemat saab edukalt kirjandustundides käsitleda, kihutuskõne kohta käivat kõnekursuses.
Hinnang teemale	I.3.1	Etteantud tundidest jäi väheks.
Hinnang ülesandele	I.3.1	Ortograafiaosas puudub jällegi loogika, mis alusel ülesanded on kokku pandud.
Hinnang ülesandele	I.3.1	Sandra Lillemaa kõne oli hea tekstinäide, ka manifest Eestimaa rahvastele.
Hinnang ülesandele	I.3.1	Töövihiku manifest oli raske lugeda ja see on ajaliselt kauge tekst
Hinnang ülesandele	I.3.1	Üldse tahan kiita nende vihikute häid alustekste ja neidki siin!
Hinnang ülesandele	I.3.1	Kõne osa oli hästi! Plagiaat oli asjalikult ja hirmutav näide ka, kui presidendi vastuvõtul kopeeritakse! Pani mõtlema, et uurimistöös ei tohi kopeerida. Manifestist kõnelesime pinnaliselt.
Kirjeldus	I.3.1	Ühe klassiga tegin läbi teema tervikuna, teistega kasutasime valikuliselt tekste ja harjutusi kursuses "Kõne ja väitlus"
Kirjeldus	I.3.1	Tõsiasi on, et kevadel aega napib.
Kirjeldus	I.3.1	-kihutuskõne ma õpilastega ei kirjutanud. Meie kooli õpilastel on 10.klassis kõneõpetuse kursus, kus nad kõnede kirjutamise,

		esitamise ja analüüsimisega tegelevad -manifesti teema jääb õpilaste jaoks kaugeks, seetõttu katsetasin möödunud õppeaastal nii, et kirjutasin ise näidismanifesti ning siis kirjutasid õpilased enda oma.
Kirjeldus	I.3.1	3. vihikust ei jõudnud teha muud kui keeleharjutusi.
Kommentaar	I.3.1	Kõiki harj ei jõudnud tunnis teha!

Praktiline eesti keel I, 3. vihik. Teema "Eesti keel võhikule"

Kategooria	Viide	Sisu
Ettepanek	I.3.2	Tööraamatud võiks olla digitaalselt kättesaadavad, siis võtan, millist tahan, just siis, kui vajan.
Kirjeldus	I.3.2	Kasutasin peatüki harjutusi vähe. Mõtlesin ise harjutusi ja ülesandeid juurde, et õpilastele teemat seleta ja et see oleks tegelikult ka PRAKTILINE eesti keel.
Kirjeldus	I.3.2	Ajahädas tegelesin vaid grammatikaga.
Kirjeldus	I.3.2	Ei jõudnud ega suutnud ajaliselt videoteemat! Stsenaarium jäi ära jms, kuid tegelesime õigekirjaga.
Kirjeldus	I.3.2	Hariv meelelahutus jäi täiesti täitmata, sest kui tõsiselt tahtnuks teha, kulunuks väga palju aega.
Kirjeldus	I.3.2	Tegin lühiintervjuu, tugevamad klassid tegid töö põhjalikult ja käisidki tänaval ja lõpptulemus oli huvitav, nõrgemad jäid pealispinnaliseks.
Kirjeldus, hinnang	I.3.2	filmide Youtube'i laadimisega seoses tuleb õpilastega autoriõigustest ning filmitavad peavad olema nõus, et film Youtube'i laaditakse. -filmi tegemise ülesanne meeldis õpilastele väga, aga nende tegemine ning hiljem klassis esitamine ja analüüsimine võttis palju aega
Kommentaar	I.3.2	video tegemiseks ei jätkunud aega
Kommentaar	I.3.2	Tekstid sobiksid "Keel ja ühiskond" kursusega siduda, kuid selleks ajaks, kui kolmanda raamatu juurde jõuan, on nimetatud kursus juba läbi.

Praktiline eesti keel I, 3. vihik. Teema "Kirjanduslik kohus"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	I.3.3	- Sobib õppeaasta lõppu, on lõõgastav, vaheldusrikas, aga ma pole kindel, et väga õpetlik ja uusi teadmisi pakkuv. Aga eks aasta lõpp ole ka kiire ja nii peaks selline lõpetus sobima. Kui veel peaks läbi tegema, siis juba teaks, millele rohkem keskenduks.
Hinnang teemale	I.3.3	Aga üks mis kindel: MATERJALI ON LIIALT PALJU JA SEDA KOGU KOLME VIHIKU ULATUSES. Kärpima peab oluliselt.
Hinnang teemale	I.3.3	Teema "Kirjanduslik kohus" valikud ei ole minu arvates head.

Hinnang teemale	I.3.3	Head alustekstid!
Hinnang teemale, kirjeldus	I.3.3	See peatükk sobis pigem kirjanduse tundi, mistõttu ma selle harjutusi kirjanduse tunni lisana.
Hinnang ülesandele	I.3.3	Kas Andres Pöder teab, et ta niisugustesse tekstidesse (lk 41) on pandud? Kogu kupatus on ebaeetiline ja ei ole isegi naljakas.
Hinnang ülesandele	I.3.3	kui õpilased on lugenud ainult "Rehepappi", siis jääb harj 17 tulemus tagasihoidlikuks -kirjandusliku kohtu läbiviimine ebaõnnestus eelmisel õppeaastal ning sellel õppeaastal ma lihtsalt jätsin selle osa tegemata. Põhjus on järgmine: tekst "Kirjanikul lasub kahtlus au ja väarikuse riivamises" võib õpilaste veendumusi/väärtushinnanguid solvata.
Hinnang ülesandele	I.3.3	Kohtuprotsessi mängimine meeldis.
Kirjeldus	I.3.3	Kahjuks olen ajapuudusel siit teinud ainult valitud harjutusi (sõnavara, kirjavahemärgistus).
Kirjeldus	I.3.3	Järgmisel aastal, kui keele ja kirjanduse kursused jooksevad taas paralleelselt, loodan korraks ka kirjandusliku kohtuga katsetada.
Kirjeldus	I.3.3	Tegelesin vaid grammatikaga. Mõningaid võtteid kasutasin kirjanduse tundides.
Kirjeldus	I.3.3	Liitlause kirjavahemärgistuse harjutusi oli vaja juurde otsida, sellest on liiga vähe, sest põhikooli vastava osa läbimisest jääb väheks.
Kirjeldus	I.3.3	Ajaga jännis, kuid olulisemad harjutused saime tehtud.
Kommentaar	I.3.3	Kuna see vihik jõudis kooli hiljem, kui kursus oli juba läbi, siis ei saanudki seda teha.
Kommentaar	I.3.3	Ma isiklikult kirjanduslike kohtute korraldamist ei armasta

Praktiline eesti keel II, 1. vihik. Teema "E-sõnavabadus"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang ülesandele	II.1.1	Blogimise vastu ei tunta eriti huvi, see on pigem tüdrute teema, ent mitte kõikide.
Hinnang teemale	II.1.1	Teema noortele jõukohane ja huvitav! Koostasid sisukaid blogisid ja analüüsisid neid.
Hinnang teemale	II.1.1	Vihik peaks haakuma kuruse "Meedia ja mõjutamine" materjaliga, aga tegelikult pole võimalik neid kahte kursust paralleelselt õpetada, sest siis ei jõuaks õpilased kirjanduskursuste ajal teoseid lugeda
Hinnang teemale	II.1.1	Tekstid võiks jääda. Teema pakub arutlusvõimalusi. Viimasel aastal kasvas sellest teemast välja klassikirjandi teema.
Hinnang	II.1.1	Tsitaatsõnade käänamise juhised on eksitav, kõiki võõrnimesid

ülesande		ei käänata ülakomaga.
Hinnang ülesande	II.1.1	Õpilaste meelest oli mõni asi raiskamine, nt blogide pealkirjad värviliselt.
Hinnang ülesande	II.1.1	Õpilaste meelest on blogindus nn läbitud etapp ega paku väga palju.
Kirjeldus	II.1.1	Pidasin kahe klassiga blogi. Pool aastat on liiga pikk aeg, ka kõige kohusetundlikumad õpilased väsisid regulaarsete postituste tegemisest.
Kirjeldus	II.1.1	Keskendusin rohkem blogi teemale, teisi teemasid väga ei jõudnud või pisteliselt.
Kirjeldus	II.1.1	Alguses ma isegi proovisin teha blogimist õpilastega. Samas see on õpetajale väga koormav, niisiis ma muutsin ülesannet ja lasin hoopis mõnda blogi jälgida ja selle kohta ettekande teha.
Kirjeldus	II.1.1	-teemablogisid me õpilastega ei loonud; mõnel õpilasel oli oma blogi ning nemad tegid sinna sissekandeid niikuinii ning kuna mul endal sel hetkel puudus blogi kogemus, siis otsustasin selle ülesande tegemata jätta. Praeguseks hetkeks olen ma ka oma blogiga alustanud ning teades, millist enesedistsipliini ja kui palju aega see nõuab, ei tee ma seda ülesannet tõenäoliselt ka järgmisel aastal. Küll olen ma võimeline õpilase juhendama, kuidas tehniliselt oma blogi luua.
Kirjeldus	II.1.1	Kasutasin sõnavara- ja õigekirjajarjutusi.
Kommentaari	II.1.1	Projekt: teemablogi ei pakkunud õpilastele huvi ja jätsime tegemata

Praktiline eesti keel II, 1. vihik. Teema "21. sajandi leiutis"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	II.1.2	- ma ei oska öelda, kas leiutiste teema oli õpilastele sellisel moel liiga keeruline või leiutamine lihtsalt ei huvita minu õpilasi. - selle osa harjutused oleksid võinud olla koostatud nii, et ma oleksin saanud teha õpilastega harjutusi ka siis, kui nad ei oleks midagi rühmas leiutanud.
Hinnang teemale	II.1.2	Leiutamisest rääkisime küll ja kohati olid õpilased sellest isegi huvitatud
Hinnang teemale		Liiga palju materjali.
Hinnang ülesande	II.1.2	Nominaalstiil- ei ole mõtet niigi pingelises ajajaotuses
Hinnang ülesande	II.1.2	Ristsõna oli vahelduseks tore.
Hinnang ülesande	II.1.2	Ka õpilaste enda välja mõeldud leiutised olid väga head ja klassi köitvad.

Hinnang ülesandele	II.1.2	Leian, et õpetada, kuidas kirjutada teksti nominaalstiilis, ei ole eriti õige lähenemine. Pigem oleks otstarbekam märgata nominaalstiili ning muuta teksti nii, et selles poleks sellist stiili.
Hinnang ülesandele	II.1.2	Õpilastele eriti ei haaranud noori, kuigi sai häid näiteid otsitud. Patent ja kasulik mudel - kõik elukauge v elitaarsusele rõhuv.
Hinnang ülesandele	II.1.2	Tegusõnade kokku- ja lahkukirj nii raske, et tuli süvitsi võtta!
Kirjeldus		ei korraldanud projektipõhist leiutamist. Grammatikaosa tegime läbi.
Kirjeldus	II.1.2	Keskendusin rohkem leiutiste teemale, õigekirja ei jõudnudki.
Kirjeldus	II.1.2	Harjutasime üksnes kokku- ja lahkukirjutamist. Kuna eelmise teema juures alustasid õpilased blogimist, siis otsusatsime selle teema vahele jätta. See ei huvitanud õpilasi.
Kirjeldus	II.1.2	Kasutasin sõnavara- ja õigekirjajarjutusi, rääkisime ka nominaalstiilist.
Kommentaar	II.1.2	Patendid, mudelid, projektid pole minu pädevus. Ei huvita mind kah. Ma ei arva, et kõike, mis inimesel elus vaja võiks minna, peaks õpetama just nimelt eesti keele õpetaja.

Praktiline eesti keel II, 1. vihik. Teema "Hingedaeg"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	II.1.3	Teema on liiga isiklik ja õnnestumiseks on vaja palju tööd. Aega selleks pole.
Hinnang teemale	II.1.3	Peatükk on liiga tihe. ei jõua ka parima tahtmise juures kõike läbi teha.
Hinnang teemale	II.1.3	Väga hea tonaalsus ja kasvatuslik materjal! Õpilased elasid kaasa ja olid samal lainel. Ka harjutusvara toetab teemat, pole liialt tehniline!
Hinnang teemale	II.1.3	- seda osa võib olla keeruline (või võimatu) käsitleda juhul, kui klassis on keegi, kes on äsja kellegi kaotanud.
Hinnang teemale	II.1.3	Mõni teema on liiga tundlik, nt kui klassis on kellelgi lähedane surnud, siis on raske hakata rääkima kaastundekaardist.
Hinnang teemale	II.1.3	Tegin ainult keeleharjutusi. Minu arvates ei ole selline teema sobiv. Õpilastel on selliste asjadega erinevaid kogemusi ja elamusi, eesti keele tund ei ole see koht, kus hakata võib-olla vanu haavu lahti kiskuma. Teema ei sobi neile töövihikutele (ja autorile üldse) iseloomuliku humoorika käsitlusviisiga.
Hinnang teemale	II.1.3	Teema on väga tundlik, enne selle juurde minekut tuleks teada õpilaste tausta.
Hinnang teemale	II.1.3	Teema on vajalik, kuid delikaatne.

Hinnang teemale	II.1.3	Esimesel aastal ma teemat üldse ei käsitlenud, sest ühe õpilase ema oli äsja surnud. Kahtlen, kas peaks olema.
Hinnang teemale	II.1.3	See on raske teema, peab väga delikaatselt lähenema.
Hinnang ülesandele	II.1.3	Väga hästi tuli välja ülesanne, milles palusin kirjutada esemest, mis oma kodus on tähtis ("Vanaema panni" eeskujul).
Hinnang ülesandele	II.1.3	Ma leian, et panna õpilast kirjutama hüpoteetilist kaastundeavaldust treenerile, kes on abikaasa kaotanud, on kohatu.
Hinnang ülesandele	II.1.3	Ei ole vaja kujutleda kellegi surma, aitab teooriast küll (h 10).
Hinnang ülesandele	II.1.3	Kohati liiga isiklikud ja rasked teemad, et oleksin julgenud neid käsitleda.
Hinnang ülesandele	II.1.3	Samas on "Vanaema pann" väga hea tekst, millest lähtuvalt tunti äratundmisrõõmu, jutustati ka oma mälestusi ja kirjutati toredaid südamlikke loovtöid. Ühe klassiga seda teksti lugedes tundsin isegi praekartulite lõhna!
Hinnang ülesandele	II.1.3	Kaastunde avaldamine on küll vajalik, ent õpilastele oli see ebameeldiv teema. Küllap ei soovita rasketel teemadel rääkida, seda enam, et õpilastel on kogemusi surmaga. Samas ütlesid õpilased, et on hea, et seda teemat käsitlesime, ent ei teinud seda liiga kaua, vaid natuke ja ebameeldiv teema sai kiiresti läbi.

Praktiline eesti keel II, 2. vihik. Teema "Hundid söönud, lambad terved"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	II.2.1	Hundi teema oli minu esimese klassi jaoks täiesti võõras, aga lõppeval õppeaastal oli klassis palju maalapsi ning teema haakus hästi nende mõtetega. Kujutan ette, et suurlinnakoolis see teema ei kõneta.
Hinnang teemale	II.2.1	Uudisega hea seos, ptk suurepäraselt üles ehitatud!
Hinnang teemale	II.2.1	Kõik tekstid v sisukad ja mõtteid ergastavad. Õpilasi haarasid.
Hinnang teemale	II.2.1	Liiga palju hunte.
Hinnang teemale	II.2.1	Õnnestunud käsitlus.
Hinnang teemale	II.2.1	Õpilastele jõukohane, arusaadav.
Hinnang ülesandele	II.2.1	Head tekstid võrdlemiseks harj 5.
Hinnang	II.2.1	Ainult tabelül-d iseenesliku protsessi, anon/konkr

ülesandele		põhjustajate osas ei haaranud noori!
Hinnang ülesandele	II.2.1	Harjutused olid head
Hinnang ülesandele	II.2.1	Uudise ülesehituse õpetamiseks hea, ka see, kuidas sündmust erineval viisil esitada.
Kirjeldus	II.2.1	Integreerisin "Meedia ja mõjutamise" kursusega.
Kirjeldus	II.2.1	Ei korraldanud väitlust teemal, mis puudutas huntide arvukust
Kirjeldus	II.2.1	- huntide arvukuse teemal ma õpilastel väidelda ei palunud
Kirjeldus	II.2.1	Teemat väga põhjalikult ei käsitlenud. Natuke rääkisime ja otsisime lisaartikleid teemadel "Inimene ja loom".
Kommentaar	II.2.1	Interneti-põhiseid harj ei jõudnud teha!

Praktiline eesti keel II, 2. vihik. Teema "Vali mind!"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	II.2.2	Aega jäi väheks, tööülesandeid on liiga palju, kuid need on huvitavad.
Hinnang teemale	II.2.2	Valdavalt oli teema õpilaste jaoks huvitav,
Hinnang ülesandele	II.2.2	Endre tekst mõjuv
Hinnang ülesandele	II.2.2	Loetelude märgistus vajalik, aga ega selgeks ei saada!
Hinnang ülesandele	II.2.2	Valimisdebat tundus üsna ebavajalik, kuna väitluse juures sai käsitletud debati teemat. Lisaks võtab see väga palju aega.
Hinnang ülesandele	II.2.2	(Valimis)debati teema võiks olla omaette. Ka meediakursusel on sellega haakuv materjal olemas ja sellega võik tegelda.
Hinnang ülesandele	II.2.2	Väga hea oli loetelude vormistamise osa. Aitäh!
Hinnang ülesandele, ettepanek	II.2.2	Loetelude vormistamine on väga oluline teema uurimistöö tegemisel. Loetelu vormistamise kohta võiks olla rohkem arjutusi.
Kirjeldus	II.2.2	Mähari materjali pole alati kätte saanud,
Kirjeldus	II.2.2	Debatiga sai tegeldud, kuid korralikku kokkuvõtet ei jõudnud teha!
Kirjeldus	II.2.2	Eelmise (tugevama) klassiga tegime koguni videodebati ja analüüsisime. Nõrgema klassiga ei julgenud ette võtta.
Kirjeldus	II.2.2	üks klass tegi omaalgatuslikult vahetunniga oma parteidele ka reklaamklipid.
Kirjeldus	II.2.2	Teema käsitluse muutis elavaks valimisvõitlus, mille

		õpilased läbi tegid. Valimisprogrammid olid põnevad, samas ka humoorikad. Ei ole kindel, kui palju sellest on kasu tegelikus elus.
Kirjeldus	II.2.2	- arutlevat kirjandit (harj 11) ma kirjutada ei palunud (tunnis puudub selleks aeg ning koduseid töid püüan võimalikult vähe anda) -500-sõnalist parteiprogrammi ma õpilastel kirjutada ei palunud, vaid nad tegid rühmatööna suulise esitluse -kahe kandidaadiga valimisdebatti ei õnnestunud mul tunnis Youtube'ist üles leida, selle asemel leidsin ühe teise video -võidu- ja kaotuskõnesid ma õpilastel koostada ei palunud 3-4 tunni jaoks on materjali väga palju. Õpetajana pean ma tegema valiku, aga seda valikut on raske teha seetõttu, et iga ülesanne järgneb teisele kindla loogika alusel ning kõige mõistlikum on lihtsalt jätta selle osa viimased harjutused/ülesanded tegemata.
Kirjeldus, Hinnang teemale	II.2.2	Õpilased ei olnud pädevad valimisdebatti läbi viima, korrati üht ja sama mõtet. Arvan, et see teema jääb liiga kaugeks, kuna õpilane ju ei saa ise ei kandideerida ega valida
Kommentaari	II.2.2	Igasugune propaganda ja poliitika tekitab minus vastuseisu. Ma ei suuda selliseid teemasid käsitleda. See oleks, leian, kui üldse, siis rohkem ühiskonnaõpetuse ja ajalooõpetajate asi.

Praktiline eesti keel II, 2. vihik. Teema "Tahan sulle öelda..."

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	II.2.3	Liiga palju armastust, kuu lõpuks oli isu täis.
Hinnang teemale	II.2.3	Leian, et armastusteemat sellisel moel käsitleda on piinlik. Seda saab teha seoses mingi konkreetse juhtumiga või kirjandusteosega. Mitte nõnda "harjutades".
Hinnang teemale, kirjeldus	II.2.3	Üks seltskond oli väga aldis arutlema, kasutama ja end arendama, kuid teine oli kinnisem, ka häbelikum. Tegelikult oluline teema tänases maailmas!
Hinnang ülesandele	II.2.3	Skaalade ülesanded ei olnud õpilastele huvitavad, samas on neid kõikides praktilise eesti keele töövihikutes väga palju ja need muutuvad tüütuks.
Hinnang ülesandele	II.2.3	Samuti tundus veider loetelu "Armastuse määrsõnad" - tekkis küsimus, miks neid just "armastuse" määrsõnadeks nimetatakse, kui neil pole armastusega midagi pistmist.
Hinnang ülesandele	II.2.3	Raske on anda ülesannet nt Youtube'i põhjal, sest nii mõndagi asja polnud üleval.
Hinnang ülesandele	II.2.3	Head ja julged tekstid!
Hinnang ülesandele	II.2.3	Kujundliku väljenduse harjutamine on vajalik.

Kirjeldus	II.2.3	-amorpostti ma korraldada ei palunud
Kirjeldus	II.2.3	Võtsin teemat paralleelselt kirjandusega
Kirjeldus	II.2.3	Vihikute asemel keskendusin süsteemsele õigekirja kordamisele, kuna tundus, et õigekirja kordmine jääb muidu väga eklektiliseks ja juhuslikuks, tegin ja kirjandiõpetust ja alustekstide küsimustele vastamist, sest eksami seisukohalt on see tähtis.
Kirjeldus	II.2.3	Välja jätsin amorpostti, küll aga kirjutasi õpilased korralikult vormistatud ja ümbriku suletud armastuskirja.

Praktiline eesti keel II, 3. vihik. Teema "Kes otsib, see leiab!"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	II.3.1	Sponsorlus ja sellega tegelemine oli huvipakkuv ja püüti tõsiselt tegutseda. Aega kulus kõigele, nii et suur ja väike algustäht jäi kuidagi poolikuks! Õpilased pole nii kiired, nagu arvatakse.
Hinnang ülesandele	II.3.1	Sponsori leidmine ja ühenduse otsimine pakkus huvi vähestele õpilastele, neile, kes tegid projektitöid. Teised jäid ükskõikseks.
Kirjeldus	II.3.1	Kasutasin teooriaosa ja mõningaid harjutusi kursuses "Kõne ja väitlus" ja teisi õigekirjateemade kordamisel.
Kirjeldus	II.3.1	Üks klass oli selleks ajaks igasugustest rollimängudest tüdinenud, jätsin ülejäänud rollimängud nendega vahele.
Kirjeldus	II.3.1	Teemast kasutasin kõige rohkem ortograafiaharjutusi, muus osas pigem vestlesime veidi sponsorlusest, ent väga palju harjutusi läbi ei teinud
Kirjeldus, hinnang ülesandele	II.3.1	-selle osa käsitlemisel märkasid järgmist - kuna ma ise ei ole ühtegi sponsoraotlust koostanud, siis sain ma toetuda ainult töövihiku tekstidele; osa õpilasi samas oli juba kirjutanud kümneid selliseid taotlusi ning ka helistanud firmadele ning nad teatasid mulle otsekoheselt, et selliste kirjade kirjutamisest pole suurt kasu, vaid tuleb kas helistada või kohale minna ning tegelikult aitavad ikka peamiselt tuttavad.

Praktiline eesti keel II, 3. vihik. Teema "Žanr on žanr on žanr"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	II.3.2	-konverentsi ettevalmistamine ja korraldamine oleks ühe kursuse ülesanne (35 tundi).
Hinnang teemale	II.3.2	Hea seos kirjandusega
Hinnang	II.3.2	Sobib 11. klassi: saab lõimida kirjanduskursusega.

teemale		
Hinnang teemale	II.3.2	Juba see teema pealkiri on ebaõnnestunud. Jah, see viitab küll hoopis teisele lausele, ent selline pealkiri ei ava eriti žanri mõistet
Hinnang teemale	II.3.2	Teema on kasulik pigem kirjandusetundides
Hinnang ülesandele	II.3.2	Plagiaadi mõiste oli juba varasemas töövihikus, et see uuesti tuleb, näitabki töövihikute süsteemitust.
Hinnang ülesandele	II.3.2	Ennetava plagiiaadi asemel peaks olema lihtsalt plagiiaadi mõiste: enamik klassist pole siiski filoloogiliste kalduvustega.
Kirjeldus	II.3.2	ei jõudnud paljusid asju, nt viitamine pinnaliselt, konverents jäi ära! Ettevalmistuseks napib aega! Keelt ka vaja korrata!
Kirjeldus	II.3.2	Kasutasin nii teooriaosi, tekste kui ka harjutusi erinevate keele- ja kirjanduskursuste täiendamiseks 11. ja 12. klassis.
Kirjeldus	II.3.2	Aega oli vähe, jätsime konverentsi pidamata.
Kommentaar	II.3.2	Žanrikursus on selleks ajaks läbi.

Praktiline eesti keel II, 3. vihik. Teema "Maailma lõpp!"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	II.3.3	Teema on liigselt seotud ühe kuupäevaga, kui see möödab on (ja maailma lõppu ei tulnud), siis ei ole kindel, kas selline temaatika enam kedagi huvitab. Liiga päevakajaline. Õppevara ei tohiks olla liiga päevakajaline.
Hinnang ülesandele	II.3.3	Õpilastele pakkus huvi raadiosaade "Hallo, kosmos!" ja sellega seotud ülesanded
Kirjeldus	II.3.3	-kuuldemängu ma õpilastega ei lavastanud
Kirjeldus	II.3.3	Jätsin tegemata kuuldemängu, sest aega ei jätkunud.
Kommentaar	II.3.3	Nii suur ajapuudus, et korralikku põhja ei saanud antud! Ka võõrnimed vms küsimused tarvis uuesti ette võtta! Kõige suurem ajapuudus tekkis.
Kommentaar	II.3.3	11. klassis on vaid kaks tundi nädalas ja kõigi teemade jaoks aega ei jätku. Õpilased peavad saama aega tunnis ise pikemaid arvamustekste (kirjandeid) kirjutada.
Kommentaar	II.3.3	Kuuldemäng jäi ainult idee tasandile, ei jõudnud ellu viia (st lavastada/kuulata).
Kommentaar	II.3.3	3.vihikut meie koolis pole ja ei jõuakski läbi teha. Kui nädalas on 2 tundi, siis mõned harjutused on nii mahukad ja aeganõudvad, et kõiki ülesandeid pole võimalik teha, st loovusülesanded nõuavad ka süvenemiseks aega.
Kommentaar	II.3.3	Kuna teised töövihikud võtsid väga palju aega, siis selle teemaga tegelesin üsna pinnapealselt.
Kommentaar	II.3.3	Ajapuudus.

--	--	--

Praktiline eesti keel III, 1. vihik. Teema "Projektikonkurs"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	III.1.1	Tundus liiga palju materjali, kuigi teema vajalik!
Hinnang teemale	III.1.1	Tuli tegelda seal olevate keeleküsimumustega. Õpilased osutasid eelolevale eksamile pidevalt. Teema on vajalik.
Hinnang teemale	III.1.1	Huvitav, kaasaegne ja kasulik. Õpilased tegid tööd huviga ja mõistsid selle vajadust.
Hinnang teemale	III.1.1	Projektide kirjutamise oskus on vägagi vajalik tänapäevases maailmas, ent see peatükk võtab väga palju aega. On võimalus see läbi kapata või siis millestki teisest loobuda.
Hinnang teemale	III.1.1	Samuti tuli kodus oluliselt rohkem jätta õppida, seega tõsis õpilaste õpikoormus, mis on tegelikult niigi suur.
Kirjeldus, ettepanek	III.1.1	Keskendusin sõnastusharjutustele, see teema sobiks rohke 11. klassi sponsorteema juurde, aga võiks olla lihtsam
Kirjeldus, ettepanek	III.1.1	Tegin ainult õigekirjaharjutusi kordamise eesmärgil, täitsid oma ülesannet küll, aga reegleid võiks rohkem olla.
Kommentaar	III.1.1	Püütud on panna rõhku uurimistööle, kuid enamikes koolides on uurimistöö juba tehtud.
Kommentaar	III.1.1	12. klassis on põhirõhk eksamil, selleks, mis töövihikus, ei jää aega.

Praktiline eesti keel III, 1. vihik. Teema "Kord kaose piiril"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	III.1.2	Kahtlemata liiga raske teema. Minule kui filoloogist õpetajale olid artiklid samuti rasked
Hinnang teemale	III.1.2	Kui see teema sees on, siis kindlasti oleks võimalik leida ka eakohasemaid teadustekste.
Hinnang teemale	III.1.2	Teadustekst oli 12. klassile tõeline pätkel, haarasime kaasa ka teiste ainete (füüsika, matemaatika) õpetajaid, et mõisted selgeks saada. Järgmise aasta 12. ei suuda neist tekstidest küll läbi murda.
Hinnang teemale	III.1.2	See teema ei köitnud õpilasi, oli liiga tekstiderohke ja kordav.
Hinnang teemale	III.1.2	Peatükk on õpilastele keeruline ja seega ka ebahuvitav. Õpetajal on palju lisatööd, et peatükk õpilastele söödavaks teha.
Hinnang teemale	III.1.2	Peatüki teooriateemad on samuti väga olulised.
Hinnang	III.1.2	Võttis aega ja väsitas liialt! Kasutegur polnud suur.

teemale		
Hinnang teemale	III.1.2	Hea, et on kasutatud teadustekste. Võiks olla vähem, aga põhjalikumalt.
Hinnang teemale	III.1.2	Pealegi on tekstid selles osas väga keerulised ("Komplekssed sotsiaalsüsteemid")
Kirjeldus	III.1.2	Olen 12. klassi vihikuid kasutanud ainult ühe klassiga. Õpilastele tundusid tekstid rasked, aga nentisime ühiselt, et keeruliste tekstide koos lugemine ja nende lahtimõtestamine ongi vajalik.
Kirjeldus	III.1.2	Teema vajalikkust tabati alles lõpus, teadusteksti näited väga rasked. Tohtult võttis aega selgitamine. Viitamised, stiil - kõik oluline!
Kirjeldus	III.1.2	Tegin ainult õigekirjaülesandeid.
Kommentaar	III.1.2	Meie koolis on eraldi uurimistöõ kursus.

Praktiline eesti keel III, 1. vihik. Teema "Moodne perekond"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	III.1.3	Teema on vajalik.
Hinnang teemale	III.1.3	Jälle huvitav käsitlus huvitavatel teemadel, mis nõuab tohutut keskendumist, tunnis kõike ei suuda ja kodus kõik ei võta vaevaks.
Hinnang teemale	III.1.3	Teema on intrigeeriv ja vaidlusi tekitav.
Hinnang ülesandele	III.1.3	Ehk poleks vaja enam ümarlaua kirjalikku kokkuvõtet. Kirjand on vajalikum.
Kirjeldus	III.1.3	Tegin ainult keeleharjutusi, teema ei meeldinud.
Kirjeldus	III.1.3	Kõik osad asjalikud, kuid ümarlauale pühendusime vähem. Kirjavahemärkide õppimine, samuti esinemiste analüüs haaras noori.
Kirjeldus	III.1.3	Tegin läbi ümarlaua, oli väga huvitav, sest osalised võtsid asju tõsiselt, otsisid lisamaterjali ja olid aktiivsed. See projekt pakkus minule kõige rohkem. Salvestasime tunni (aega kulus ca 1 tund ja 50 minutit), hiljem vaatasime katkendeid. Seda saab siiski teha ainult väga tugeva klassiga, kellel on lugemus ja huvi maailma asjade vastu.
Kirjeldus	III.1.3	Tegin ainult õigekirjaülesandeid.
Kirjeldus	III.1.3	Perekonnast ja erinevatest perekonnamudelitest meeldis õpilastele rääkida, kuna nad on juba sellises vanuses, et mõtlevad tulevase pere peale. Samas seaduste lugemine ja

		vaidlused kooseluseaduse üle ei pakkunud õpilasile huvi.
Kirjeldus	III.1.3	See teema köitis õpilasi, isegi vahepeal rollimängudest küllastunud klass leidis uue hingamise.
Kirjeldus	III.1.3	Ei jäänud aega selle teemaga tegelemiseks, ja väga ei köitnud samuti.

Praktiline eesti keel III, 2. vihik. Teema "Vaim ja võim"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	III.2.1	Suurepärane alustekst kõikjal. Samuti kordamine eksamiks. Probleemide otsimine ja leidmine, mis tuli kasuks.
Hinnang teemale	III.2.1	Interpunkttsiooni ei saa õpetada, kui pole süsteemi. Üheski "Praktilise eesti keele" vihikus ei saa õpilane tervikpilti, millised on lausete liigid jne. Koostajad ei tea, kui kirjaoskamatud eesti lapsed on, et neile tuleb a- st ja b- st peale kõik lahti seletada. Seda peab tegema muidugi tunduvalt varem kui 12. klassis. Kõik grammatikaosad on nendes vihikutes mõttetud ja kasutud.
Hinnang teemale	III.2.1	Hea teema , aga mahtu võiks vähendada.
Hinnang teemale	III.2.1	Lõpetamise teema huvitav, kuid seda sai teha vaid ühe tunnis, sest pole aega.
Hinnang teemale	III.2.1	Haakus hästi kirjandusteemadega.
Kirjeldus	III.2.1	Seda vihikut tegin koos J.Krossi "Keisri hulluga".
Kirjeldus	III.2.1	Teatriprojekti tegid õpilased, kes soovisid. Sain 2 gruppi ja 2 eriilmelist lavastust. Tekstidesse oli sisse pandud ka kirjanduses õpitud.
Kirjeldus	III.2.1	Üsna palju peatükist kasutasin kirjanduse tundides.
Kommentaar	III.2.1	Reaalselt jõuab tegeleda 12. klassis ainult ühe vihikuga, sest riigieksamiks valmistumine on siiski valdavalt teise sisu, tempo ja ülesehitusega kui need vihikud.

Praktiline eesti keel III, 2. vihik. Teema "Riigieksam"

Kategooria	Viide	Sisu
Ettepanek	III.2.2	Lisaks väga nõrgale kirjandile võiks olla ka keskmine ja tugev kirjand, millest õpilastel ka midagi õppida oleks. Juures võiks olla ka punktid.
Hinnang teemale	III.2.2	Seega võib öelda, et teema küll pakkus huvi, ent oli üsna keeruline. Samas oli see hästi sobiv enne eksamit.
Hinnang teemale	III.2.2	Enne riigieksamit hea kordamiseks, aga kõrvale tuli võtta ka lisamaterjali
Hinnang teemale	III.2.2	Vajalikem materjal õpilasele! Nii mõnigi hakkas ka kodus üle vaatama ja mõtlema! Kogu materjal omal kohal. Midagi

		tähtsat sai nii õpil kui õpetaja! Eriti need, kes pole riigieksamikomisjonis. Mõni harjutus, nt vealiikide leidmine haaras ka nõrku õpilasi. Aitäh!
Hinnang teemale	III.2.2	Kasulik teha enne eksamit.
Hinnang teemale	III.2.2	Eksami seisukohalt oluline läbi teha.
Hinnang teemale	III.2.2	Ka need probleemid olid juba selgeks räägitud, oma kogutud näidetega illustreeritud
Hinnang teemale	III.2.2	Riigieksamiks kordamise osa oli täitsa hea.
Hinnang ülesandele	III.2.2	Kõige parem oli see osa, kus õpilased said hinnata üksteise töid. Kõik püüdsid väga, ent tunnistasid, et teise hindamine on väga keeruline.
Hinnang ülesandele	III.2.2	Õpilased oleksid soovinud analüüsiks ka mõnda tugevamat kirjanditeksti.

Praktiline eesti keel III, 2. vihik. Teema "Jumalaga, puberteet!"

Kategooria	Viide	Sisu
Hinnang teemale	III.2.3	Tore lõpetus ja jõukohane ning pinget maandav õppevara!
Hinnang teemale	III.2.3	Juba pealkiri on imelik, sest 19-aastane ei ole enam puberteedialine. Kui õpilased seda pealkirja nägid, said nad kõhutäie naerda. Ja sellest lähtuvalt jäi osa täielikult käsitlemata.
Hinnang teemale	III.2.3	Aktuaalne ja huvitav teema, kuigi kirja kirjutamisest ei tulnud midagi välja, oli selle mõte hea.
Hinnang ülesandele	III.2.3	Pole mõeldav, et viimases klassis hakatakse enne eksamit veel tundides aega kulutama video loomisele.
Hinnang ülesandele	III.2.3	10. klassi kõnekursusel oli lõpukõne olmekõnena läbi võetud. Kuna 12. klassis on kool võimaldanud õigekeelsuse kordamiseks lisatunni, on ka kõik keeleteemad selleks ajaks korratud.
Hinnang ülesandele	III.2.3	Kõige rohkem meeldis õpilastele lõpukõnede ja kooli lõpuvideo teema. Neid teemasid sai ka praktiseerida.
Kirjeldus	III.2.3	Selles klassis ei õpetanud eesti keelt vaid kirjandust, st kirjandustunnile võtsin lisaks prakt.eesti keelt.
Kirjeldus	III.2.3	Tegin läbi ainult lõpukõne ülesanded, teisi ei jõudnud.
Kirjeldus	III.2.3	Vaatasime teema põgusalt üle, viitasin, et saavad materjali lõpukõne või -video tegemiseks.
Kommentaar	III.2.3	Selle teema jaoks ei jätku enam aega.

Lihthtsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadri Seil,
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihthtsentsi) enda loodud teose
Õpetajate tagasiside õppevarale „Praktiline eesti keel“
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on
Martin Ehala,
(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihthtsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus _____ 2015 (kuupäev)