

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele osakond

Tiina Brock

**UUS EMAKEELEÕPETUS GÜMNAASIUMIS
KAHE ÕPPELEMENDI NÄITEL**

Magistritöö

Juhendaja professor Martin Ehala

TARTU 2012

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. EMAKEELEÕPETUSE SUUNDAD MAAILMAS	7
2. EMAKEELEÕPETUSE SUUNAD EESTIS	10
2.1. Uuringud ja analüüsid	10
2.1.1. Eesti kool 21. sajandi algul	10
2.1.2. Õpilaste funktsionaalne lugemisoskus meil ja mujal.....	13
2.1.3. Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase.....	15
2.1.4. Eesti keele riigieksam	16
2.2. Uuendused emakeeleõpetuses	18
2.2.1. „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ emakeeleõpetuse seisukohal	19
2.2.2. Liikumine „Uus emakeeleõpetus“	21
3. UUED DIDAKTILED VÕIMALUSED EMAKEELE ÕPETAMISEL	24
3. 1. Lõimingu võimalused emakeele ja kirjanduse kursuste õpetamisel.....	24
3. 2. Võõrkeeleõppe metoodika kasutamise võimalused emakeele õpetamisel	26
3. 3. Disainõppe metoodika kasutamine keele ja kirjanduse õpetamisel	28
3. 3. 1. Disainõppe mõiste ja põhimõtted	28
3. 3. 2. Disainõppe pedagoogika	29
3. 3. 3. Õppelement	33
3. 3. 4. Mitmikkirjaoskus ja multimodaalsus	37
4. UURIMISMETOODIKA JA MATERJALI VALIK.....	39
5. ÕPPEELEMENTID.....	40
5.1. Õppelement „Riik, see olen mina“	40
5.1.1. Õppimise kese.....	40

5.1.2. Eesmärgid	41
5.1.3. Tulemused.....	41
5.1.4. Teadmiste protsessid: õpitegevused.....	41
5.1.5. Edasine tegevus.....	56
5.1.6. Õppeelemendis kasutatud materjalid	57
5.2. Õppeelement „Ka kurjast kasvab hea “	58
5.2.1. Õppimise kese.....	58
5.2.2. Eesmärgid	58
5.2.3. Tulemused.....	59
5.2.4. Teadmiste protsessid: õpitegevused.....	59
5.2.5. Edasine tegevus.....	70
5.2.6. Õppeelemendis kasutatud materjalid	70
KOKKUVÕTE.....	71
KIRJANDUS	73
SUMMARY	79
LISA 1. Õppeelemendi „Riik, see olen mina“ töölehed	81
LISA 2. Õppeelemendi „Riik, see olen mina“ lingid ja abimaterjalid.....	90
LISA 3. Õppeelemendi „Ka kurjast kasvab hea“ töölehed	91
LISA 4. Õppeelemendi „Ka kurjast kasvab hea“ lingid ja abimaterjalid	97

SISSEJUHATUS

Käesoleva uurimistöö teema on valitud vajadusest uue didaktilise materjali järele eesti keele kui emakeele ja kirjanduse lõimitud õpetamisel gümnaasiumis, lähtudes uutest suundadest emakeeleõpetuses. Uued suunad tekivad siis, kui olemasolevad ei paku enam piisavalt efektiivseid lahendusi tekkinud probleemidele, mis on selgunud Tallinna Ülikooli uuringust „Eesti kool 21. saj. algul...” (EK 21.saj), eesti keele riigieksamite analüüsides (EKR 2005 – EKR 2011) ja ka eesti keele uue riigieksami katseeksami analüüsist (Hennoste 2010), 2009. a uuringust kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse taseme kohta (Ehala jt 2010), PISA 2009 uuringust (PISA). Põhjus uuendusteks tuleneb ka meie infoühiskonnast, kus inimesed ei loe enam nii palju, õigemini loevad teistsuguseid tekste. Töö autoril on 13-aastane praktilise töö kogemus eesti keele ja kirjanduse õpetajana. Kogemused on näidanud, et õpetatavad teadmised ei kinnistu piisavalt. Need ei muutu praktiliselt kasutatavateks oskusteks. Järelikult oleks vaja pädevuskesksemat õpet, mida peab ka kehtiv õppekava üheks prioriteeks. Kindlasti on sellisel õpetamisel vaja kasutada ka sobilikke meetodeid.

Tartu Ülikooli teadurite uurimuse (Ehala jt 2010) tulemustest nähtus, et õpilaste emakeeleoskuse nõrgim lüli on funktsionaalne keeleoskus. Uus gümnaasiumi riiklik õppekava (RT 2010a) pöörab suurt tähelepanu selle oskuse arendamisele, kuid õpetaja ülesanne on leida selleks sobiv metoodika. Õppemeetodeid on väga palju ja mitmekesiseid, ometi leiab koolipraktikas rakendust neist vaid tühine osa (Krull 2000: 321). Edgar Krull tõdeb oma „Pedagoogilise psühholoogia käsiraamatus“ (2000: 358) ka seda, et seni kasutatud uudsed õppemeetodid toovad küll vaheldust argirutiini ja võivad olla lühiajaliselt isegi tõhusamad kui traditsioonilised, kuid pikemas perspektiivis ei õigusta end. Järelikult tuleb leida meetod, mis oleks ühtviisi nii tõhus kui ka õigustaks end pikemaajaliselt.

Magistriõppe eesti keele didaktika kursusel sai käesoleva uurimuse autor teada maailmas levivatest uutest suundadest emakeeleõppes: disainõppe metoodikast. Töö autor mõistis, et ta on samasisulisi õpivõtteid oma õpetajatöös kasutanud nii põhikoolis

kui gümnaasiumis, koostades keele ja kirjanduse lõimitud ülesandeid ja rakendades ilukirjanduslikke teoseid grammatika ja tekstiõpetuse teenistusse.

Kuigi praegu kehtivas ja paaris varasemas õppekavas on ainetevahelist lõimingut oluliseks peetud, ei ole see siiski loodetud moel ellu rakendunud. Taas on eesti keel ja kirjandus lahutatud eraldi õppeaineteks alates 5. klassist (RT 2010b). Kuid ka eelmise õppekava (RT 2002) järgi eesti keelt ja kirjandust ühe õppeainena õpetades ei olnud olemas lõimingut silmas pidavaid õpikuid. Erandina võin näiteks tuua Piret Hiisjärve (2001; 2002; 2003) eesti keele õpikute ja töövihikute sarja 4. – 6. klassile, mille põhjal tõesti saab erinevaid keeleoskusi (ka tekstiõpetust) ja kirjandust lõimitult õpetada (saab ka muidugi eraldi õpetada). Põhikooli vanema astme jaoks selliseid õpikuid polnud. Kirjandust ja keelt õpetati 7. – 9. klassis tavaliselt ikka eraldi tundides, ühine tulem (hinne) kajastus vaid tunnistusel. See võis olla ka üks põhjusi, miks ainekava see osa sisuliselt ei realiseerunud. Puudus vastav õppematerjal, didaktika ja õpetajatepoolne oskus või soov neid aineid integreeritult õpetada.

Eelnevale lisaks mõjutas käesoleva uurimistöö teemavalikut ka uus eesti keele riigieksam aastal 2012, mille 2010. a katseeksami tulemused näitasid, et õpilaste jaoks olid raskeimad funktsionaalset lugemisoskust nõudvad ülesanded (Hennoste 2010). Samuti tõestab puudujääke funktsionaalses keeleoskuses 2009. a PISA uuring (PISA) ning 2009. – 2010. aastal toimunud eesti keele oskuse uuring kõrgkoolide üliõpilaste seas (Ehala jt 2010).

Gümnaasiumiastme emakeeleõpetus on seni olnud liigselt orienteeritud kirjandi kirjutamisele, jättes varju noore tulevaseks eluks vajalike keeleoskuste arendamise. Emakeeleõpe koolis on elust kaugenenud ja muutnud aine koolis üheks ebapopulaarsemaks. Raivo Juurak (2006) peab vajalikuks midagi ette võtta olukorraga, kus vastavalt 2005. a tehtud ulatuslikule uuringule on eesti keel õpilaste hulgas populaarsuselt alles kümnendal ja kirjandus üheteistkümnendal kohal. Martin Ehala (2010b) tõdeb, et emakeeleõpetust tuleb muuta, kuna see ei vasta nüüdisaegsetele infoühiskonnapoolsetele kõrgetele nõudmistele funktsionaalse keeleoskuse osas, sest praegune emakeeleõpetuse metoodika on kujunenud endise industriaalühiskonna vajadusi silmas pidades.

Loomulikult on selge, et ainult metoodika uuendamine ja uute õppematerjalide väljaandmine ei muuda iseenesest veel midagi, need tuleb ka kasutusele võtta. Uuendused peavad olema ka üldisemad ja komplekssemad. PISA uuringu põhjal tehti järeldus, et „õpilaste lugemistulemused on kõrgemad nendes koolides, kus on parem sisekliima, hea tunnidistsipliin, õpetajad on positiivsemalt meelestatud ning suhted õpetajate ja õpilaste vahel on head“ (PISA). Tulemused ei sõltunud aga klasside suurusest ja õpetajate palganumbritest (PISA). Seega ei ole tulemused kinni ainult välistes tegurites, vaid mõjureid on mitmeid.

Antud uurimistöö näitab võimalusi, mis on rakendatavad õpetajatasandil. Õpilaste arvu klassis, õpetamist rühmades, kursuste arvu ega töötasu ei saa õpetaja ise määrata, kuid sobiva metoodika valib siiski tema.

Kõik eelnev viis antud teema valikuni, mille **eesmärk** lähtub eesti keele õpetuse hetkeolukorrast ja suundadest Eestis, samuti uutest suundadest emakeeleõpetus maailmas. Sellest antakse ülevaade teoreetilises osas. **Töö eesmärk on** koostada disainõppe metoodikast lähtuvalt seotud õppetsükliid e õppeelemendid, mis põhinevad keelepädevuste arendamisel, kus eriline rõhk on funktsionaalse keelepädevuse arendamisel. Elemendid peavad baseeruma situatsioonipõhisel õppimisel. Kuna eelmainitud uuringutest ilmnes ka poiste tulemusta madalam tase ja vähesem motivatsioon, siis peetakse silmas ka poiste motivatsiooni tõstmise võimalust eesti keele õppimisel, mis on nende tulemuste paranemise olulisim eeldus.

Selle eesmärgi saavutamiseks tutvus autor põhjalikult disainõppe metoodikaga, mida on tutvustatud teoreetilises osas. Uurimismaterjaliks on valitud 11. klassi, kuid ka 12. klassi praktilise eesti keele kursuste, teoreetiliste keelekursuste ja kirjanduskursuste õppesisust vastavad teemad, mida saaks omavahel lõimitult õpetada. Teoreetilises osas on põhjendatud nende õppeainete integreeritult õpetamise kasulikkust. Sel meetodil loodud õppelemendid on väga paindlikud, neid on lihtne muuta vastavalt iga õpetaja ja klassi vajadustele ja soovidele. Seega saab selliseid õppeelemente kasutada väga erinevates klassides, kaasa arvatud põhikooliastmes.

1. EMAKEELEÕPETUSE SUUNDAD MAAILMAS

Emakeel on üks tähtsamaid õppeaineid kõigis riikides, sest on seotud valitseva ideoloogia ja identiteediga. Sellel on tugevad poliitilised ja eetilised juured. Samuti ei seisa emakeeleõpetus eraldi üldistest õpetamistest, vaid on homogeeniselt nendega seotud. Seega tuleb kõigepealt vaadata, mis üldse toimub maailmas õpetamistestides.

Muutused paradigmas. Emakeeleõpetus on muutunud mitmeparadigmaliseks. Sawyer ja Van de Ven (2006) toovad välja neli eristuvat paradigmat: akadeemiline, arengu, kommunikatiivne, utilitaarne. Maailmas on toimumas paradigma revolutsioon, mille käigus minnakse üle eesmärgipõhiselt pedagoogikalt pädevuspõhisele. Õppekava reformimine kätkeb eneses oluliselt rohkem kui vaid programmide ümbertegemine. (Jonnaert 2007: 189)

Uus õppimine. Kalanzis (2006a; 2006b) on kirjutanud oma artiklites ja ka kodulehel *New Learning* uutest suundadest õppimises, täpsemalt disainõppest, millest hilisemates peatükkides põhjalikult kirjutatakse.

Muutustest emakeeleõpetuses. Emakeeleõpetus koolis on olnud pidevalt diskussiooniteemaks kõikides Euroopa riikides. Näiteks on Poolas sellealased arutelud põhjustatud muutustest emakeeleõpetuses, kus grammatikakeskus on taandumas ja esiplaanile on nihkumas kommunikatsioonipädevuste arendamine. Sloveenias on viimasel kümnendil uue õppekava koostamisel olnud arutluse all, kuidas siduda emakeele ja kirjanduse õpetamine. Niisamuti on emakeeleõpetusealased diskussioonid käimas Austraalias, Inglismaal, Hollandis ja mujal. (Sawyer ja Van de Ven 2006: 6).

Praegu on põhilisim diskussiooniteema Euroopa riikide emakeeleõpetuses kirjanduse koht õppekavas ja multikirjaoskus. Pealekasvavad põlvkonnad elavad uute kirjaoskuste maailmas ja kool peab ajaga kaasas käima. (Tan, Guo 2009; Schofield, Rogers 2004; Gallagher, Ntelioglou 2011)

Viimasel kümnendil on läbi viidud hulgaliselt uurimusi (nii USA-s, Inglismaal, Austraalis) uute kirjaoskuste ja ka nende õpetamise osas, kuid kahjuks ei ole mitte kõikide nende tulemused leidnud praktikas kasutust (Tan, Guo 2009: 315). Nii õpetajad kui õpilased tunnevad end tihti võhikuina uutes kirjaoskustes ilmnevates metakeeltes ja tunnevad puudust abivahenditest, kuid peavad vajalikuks uute kirjaoskuste lülitamist õppetöösse (Luke 2002; Matthewman 2004, mõlemad viidatud Tan, Guo 2009: 316 järgi). Kuna õpetajate teadmised uutest kirjaoskustest on piiratud, siis nende kasutamine tundides on samuti vähene. See annab põhjust arvata, et uued kirjaoskused ei muutu lihtsalt ja spontaanselt osaks igapäevasest õppetööst. (Tan, Guo 2009: 316)

Hiljuti tehtud uuringust USA-s selgus, mis on viis olulisemat asja, mida õpilased õppimiselt ootavad. Need on:

- 1) tegeliku maailma taotlus ja olulisus: õpilased tahavad teada, miks nad midagi õpivad, mille jaoks on see neile elus vajalik;
 - 2) valikud: õpilased soovivad ise valida näiteks loetavaid raamatuid ja seda, millest nad kirjutavad;
 - 3) innovatsioon: õpilased tahavad olla koolis samas ajas nagu väljaspool kooli, aga koolis õppimine on selline, nagu see oli 30 a tagasi – pole ajaga kaasas käinud;
 - 4) õpetajad mentorid: õpilased vajavad õpetajaid, kes neid respektierivad ja neist hoolivad, kes kaasaks neid õppima, mitte õpetajaid, kes pidevalt ütlevad, mida peab õppima.
 - 5) interaktiivne tehnoloogia: õpilased tahavad koolis kasutada kaasaegset tehnikat.
- (Stansbury 2011)

Emakeeleõpetusest Soomes. Meile lähim Euroopa riik, kellega me ennast sageli võrdleme ning kelle kogemustest õppida tahame, seisab samuti silmitsi probleemidega emakeeleõppes (Valge 2009). Nemad on näiteks põhikoolipoiste keelelist mahajäämuse parandamiseks korraldanud õpetajatele spetsiaalseid täiendkoolitusi, et muuta keele ja kirjandus õppimine huvitavaks (Juurak 2006). Huvi ja motivatsioon õppimisel on kogu edu alus. Ometi on keel ja kirjandus ebapopulaarsemate ainete seas sealgi. Gümnaasiumiastmes on soomlastelgi probleeme: 25 % vähenenud emakeeletundide arv; võimalus läbida kõik gümnaasiumi emakeelekursused lühikese perioodi vältel (Valge

2009). Samuti on õpetaja ja õpilase tekstimaailmad üksteisest väga suurel määral erinevad (Valge 2009).

Eelnimetatud probleemid on Eestiski aktuaalsed, mida tõestavad uuringud ja analüüsid. Uued levivad suunad peaks tooma kaasa ka tulemuslikke muudatusi.

2. EMAKEELEÕPETUSE SUUNAD EESTIS

See, millised suunad praegu emakeeleõpetuses valitsevad, on tingitud Eestis läbi viidud uuringutest, riigieksamitulemustest, uuest, praegu kehtivast õppekavast, uuest eesti keele arengukavast. Käesolev peatükk annab ülevaate sellest, millised on need uued suunad ja mis nende esilekerkimist on põhjustanud.

2.1. Uuringud ja analüüsid

Selleks, et omada adekvaatset ülevaadet olukorrast, on vaja seda uurida. Niisamuti on toimitud ka eesti keele kui emakeele oskusega, kuna see on aluseks kogu haridussüsteemile Eestis. Hea emakeeleoskus on seotud pea kõikide õppeainetega koolis ja selle vajalikkus hilisemas iseseisvas elus on vältimatu. Viimastel aastatel on läbi viidud mitu suuremat uuringut, kust selgub nii eesti keele kui emakeele pädevuste tase, samuti ka eesti keele ja kirjanduse kui õppeaine populaarsus üldhariduskoolis (EK 21.saj; PISA; Ehala jt 2010; EKR 2005 – EKR 2011; Hennoste 2010). Need uurimused on andnud põhjaliku ülevaate eesti keele oskuse olukorrast ning tulemused on tekitanud vajaduse muutusteks.

2.1.1. Eesti kool 21. sajandi algul

Eesti keel ja kirjandus ei ole eraldiseisvad nähtused koolis kui süsteemis, seetõttu on vajalik pöörata tähelepanu ka üldisele taustale: milline on tänane kool kui arengukeskkond nii õpilase, õpetaja kui lapsevanema vaatevinklist, ning kuidas tuleb õpilane selles keskkonnas toime. Kui soovida midagi muuta, on need eelteadmised väga vajalikud.

Kõige selle teadasaamiseks viidi läbi usaldusväärne uuring „Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek“. See hõlmab Eesti erinevate piirkondade koole nii maal, väikelinnas, maakonnakeskuses kui pealinnas kokku 3838 õpilast 7., 9. ja 12. klassist. (EK 21.saj: 9)

Tähelepanu väärrib selle uuringu tulemus, et Eesti õpilaskonda varitseb mitu ohtu, mis võivad kujuneda kriisideks. Näiteks selgus väga suure osa õpilaste vastustest, et õppetöö käib üle jõu (70 %), kool on vastumeelne ja seal on igav (33%), õpetajad ei õpeta huvitavalt (46%), kool on vanameelne ega nüüdisajastata õpetamisviise (42%) jne. Olukord põhikoolis on enamik juhtudel kehvem kui gümnaasiumis (EK 21.saj: 35 – 36).

Uurimusest ilmnes lisaks paljudele teistele tähelepanu nõudvatele asjaoludele järgnev: õpilaste kaugenemist koolist tõukab tagant ka see, et nad elavad õpetajatega suuresti erinevates foruumides. Väga paljud õpetajad loevad oma lõbuks vabal ajal, aga õpilastest 30% ei tee seda üldse (EK 21.saj: 11).

Lisaks lugemishuvi erinevusele poiste ja tüdrukute vahel – 38 % poistest ja 21 % tüdrukutest ei loe mitte kunagi enda jaoks - järelalus uuringust, et poisid ihaldavad praegusest põnevamat, dünaamilisemat ja uuendusmeelsemat koolikeskkonda (EK 21.saj: 37 - 38). Üllatus ei olnud ka ilmnenu seik, et tüdrukutel on poistega võrreldes parem õppeedukus ning suurem kohusetunne (EK 21.saj: 97). Samalaadsete tulemusteni on jõutud ka teistes uuringutes (Gurian, Ballew 2004; PISA), kuid muutunud ei ole seni veel midagi. Seega on viimane aeg probleemidele lahendusi leida.

Antud uurimus tegeles ka laste lugemishuviga, mis algab kodust. Mõjutajatena nähakse vanemate haridust, pere majanduslikku olukorda ja raamatute ning moodsa tehnoloogia kättesaadavust õpilaste kodudes. Selgus, et uus tehnoloogia on Eestiski lastele hästi kättesaadav, samuti ka kirjandusklassika, sh ka luule. Uurimuses põhjendati laste vähest lugemishuvi sellega, et internetist kättesaadav on lapsele kõitvam, tekitades kõikvõimsuse tunde: seega info küllus ja leidmise hõlpsus allutavad emotsiooni, mida varasemate põlvkondade lapsed ilukirjanduse lugemisel tähtsaks pidasid. (EK 21.saj: 173 – 176; Kalanzis 2006a)

Sel põhjusel uuriti ka kirjanduse kui õppeaine populaarsust koolis. Selgus, et 16-17 kohustusliku õppeaine seas on kirjandusel 7.-10. koht. Eesti keel oli pisut kõrgemal positsioonil. Kirjandus on aga olnud õpilaste jaoks üks „vanamoodsamaid“ õppeaineid ja seetõttu ka vähepopulaarne, võrreldes kehalise kasvatuse, matemaatika, arvutiõpetuse, inglise keele ja bioloogiaga. (EK 21.saj: 177-179)

Mõningatest väiksematest uuringutest on küll välja tulnud, et kirjandus on kõrgemal positsioonil kui eesti keel: kirjandus keskmiselt 2. (tüdrukutel 2. / poistel 4.) ja eesti keel 5. (tüdrukutel 4. / poistel 8.) kohal, kuid tuleb arvestada, et antud uurimuses osalesid vaid Tallinna ja Keila 11. klasside õpilased, keda kokku oli 117 (T – 73, P – 44) (Aruvee 2002).

Samalaadsed olid ka Soomes 2002. ja 2007. a uuringute järeldused: aine populaarsus kahaneb, tüdrukud on poistest paremad kirjutajad, poiste suhtumine emakeeleõppesse on eitavam (Valge 2009). Sama selgus ka Gurriani ja Bellaw'i (2004) uuringust. Sellest nähtub veel kord, et eesti keele kui emakeele populaarsuse madalseis ja poiste nõrgemad oskused pole ainult Eesti probleem, kuid on sellevõrra suurema kaaluga ja tõsisem.

Õppeainete populaarsus ei sõltu üksi ainest endast, vaid ka kogu koolisüsteemi taustast. Kahjuks on kool kui institutsioon on pidevalt mitme dilemma vahel. Esiteks on paradoks, milleks on tulevikuinstantsi minevikku suunatud iseloom. Teiseks kasvavad kooli konservatiivsus ning traditsioonipärasus lahku noorte subkultuuridest oma tähendusväljadest. Kolmas dilemma on tingitud kokkupõrkest pedagoogika humanistliku funktsiooni ja ühiskonna majanduspoliitiliste huvide vahel. Kool peaks kasvatama inimesi, kes on omandanud teatud standardi ulatuses oskusi, võimeid ja valmidusi, et teenida ühiskondlikku elu, mitte aga astuma ellu hulga teadmistepagasiga, oskamata neid realselt kasutada. (EK 21.saj: 247 – 248)

Õpetaja peaks teada, et kooliõppimise kunstlikkus on ka õpilase poolelt läbi nähtud. Pöörduda tuleks seni kasutamata ja arendamata ressursside poole, milleks on õpilaste kogemused elumaailmast, nende emotsioonid ja subjektsus. Õpilasest peaks arenema õppija, praegu on tegemist aga õpisisudest võõrandunud formaalsuste sooritajaga. (EK 21.saj: 256-259)

Kuidas aga tõsta noorte emakeele- ja kirjandushuvi ja muuta see elulähedasemaks? Sellele küsimusele võib positiivse vastuse anda disainõppemetoodika kasutamine, mis on situatsioonipõhine; eesti keele ning kirjanduse lõimitud õpetamine; suurema tähelepanu pööramine poistele. Seda on arvestatudki empiirilise osa õppeelementides.

2.1.2. Õpilaste funktsionaalne lugemisoskus meil ja mujal

2009. a keskendus PISA uuring funktsionaalsele lugemisoskusele õpilaste seas (PISA). See on ka käesolevas uurimuses ühel kesksel kohal. **Funktsionaalne lugemisoskus on** „kirjalike tekstide mõistmine, kasutamine ja kajastamine ning osadus kirjalike tekstidega selleks, et saavutada oma eesmärged, arendada oma teadmisi ja võimeid ning osaleda ühiskonna elus“ (PISA).

Antud uurimistöö jaoks on need andmed väga olulised ka seetõttu, et pärinevad põhikooli lõpusirgel olijalt, kes on potentsiaalsed gümnaasiumisse astujad. Funktsionaalne lugemisoskus ei ole mitte pelgalt üks emakeele osaoskus, vaid palju laiapõhjalisem pädevus: see on esmatähtis täisväärtuslikuks osalemiseks ühiskonnaelus. PISA testides püüti välja selgitada, kuidas õpilased on võimelised õpitut üldistama ja uutes olukordades rakendama, see tähendab igapäevaelus edukalt toime tulema. Hinnati ka seda, kas nad on võimelised analüüsima, põhjendama ja suhtlema. Tänapäevases infoühiskonnas on tekstid väga erinevad, seetõttu kasutati ka PISA testides nii seotud, sidumata, sega- ja mitmiktekste.

Testide tulemus üle võib Eesti esmapilgul rõõmustada, sest keskmine tulemus lugemises ületas nii OECD riikide, Euroopa kui kõigi osalenud riikide keskmise. Eesti oli 501 punktiga (riigi keskmine) OECD riikide seas 10., Euroopas 5. ja kõigi osalenud riikide seas 13.kohal. Seega võib öelda, et Eesti laste lugemisoskus on hea – 87% õpilastest on saavutanud vähemalt lugemise baastaseme, mis võimaldab neil efektiivselt ja produktiivselt osaleda igapäevaelus. (PISA)

Märkimisväärne on aga Eesti erinevus parimatest testi sooritajatest, kus kõige kõrgema lugemistulemuse sai Šanghai (Hiina) keskmine punktisummaga 556 punkti. Teise ja kolmanda tulemuse said Korea ja Soome, vastavalt 539 ja 536 punktiga. (PISA)

Probleemiks võib lugeda, et Eestis on kõrgeimate saavutustasemetega vaid 6% õpilastest. See annab alust oletusteks, et Eesti koolis ei pöörata piisavalt tähelepanu keerulisematele ülesannetele, mis võimaldaks õpilastel jõuda kõrgeima lugemismeisterlikkuseni. Kõrgetasemelised oskused on üliolulised uuenduste jaoks ning võti majanduskasvu ja ühiskondlikuks arenguks. **Tiip tasemel** sooritasid lugemisoskuse testid Hongkong, Singapur, Kanada, Uus-Meremaa, Jaapan ja Austraalia. (PISA)

Tüdrukute ja poiste erinev tase on üldine probleem kõikides riikides. Tüdrukute sooritus lugemises ületab poiste oma märkimisväärsel tasemel: OECD riikide seas lausa ühe kooliaasta võrra (see on 39 punkti). Eestis on see erinevus veelgi suurem (44 p) (PISA). See on tõsine häirekell, millele tuleks kindlasti reageerida.

Sama probleem on viimasel ajal tõstatunud ka Eesti meedias. Professor Martin Ehala on sellel teemal sõna võtnud Eesti Päevalehe (2010a) veergudel, kus ta tõdeb, et poiste haridusprobleemi üks võtmeküsimusi on kindlasti keeleline mahajäämus, ja pakub ühe võimaliku lahendusena emakeele õpetamist väiksemates rühmades, nagu seda tehakse võõrkeeleeõpetuses. Teisest küljest võib see ka tüdrukute tulemusi taas parandada ja sooline tasakaalutus jääb endiselt alles. See oletus tugineb koolikorralduse erinevusel eri riikides. PISA testides said häid tulemusi riigid, kus õpetatakse nii suurtes (N: Šanghai, Hongkong, Jaapan) kui väikestes (N: Soome, Austraalia, Norra) klassides (PISA), kuid ikkagi on näiteks Soomes erinevus tüdrukute ja poiste lugemistulemuste vahel väga suur - 55 p tüdrukute kasuks (PISA).

Testidest selgus ka suur erinevus tüdrukute ja poiste lugemisnaudingu osas: ilukirjandust naudinguga lugevaid õpilasi on Eestis vaid 24% (33% tüdrukutest ja 16% poistest), OECD maades keskmiselt aga kolmandik õpilastest (40% tüdrukutest ja 21% poistest). PISA tulemused näitasid, et just ilukirjandust lugevad õpilased said kõrgeid tulemusi, kuid eriti häid tulemusi said need õpilased, kes loevad väga erinevaid materjale: internetitekste ja uudiseid, e-kirju; suhtlevad veebis; kasutavad veebis olevad teatmeteoseid: sõnaraamatud, entsüklopeediad; otsivad veebist infot jne. (PISA)

PISA uuringu analüüsijad pakuvad lahendusi eestikeelse kooli emakeeleõpetajaile olemasolevate puudujääkide likvideerimiseks. Esiteks tuleks õpetajatel panustada õppetöös rohkem nendele tegevustele, mis suurendavad õpilaste huvi lugemise vastu (PISA). Teiseks tuleks õppematerjalide koostamisel ja õpilaste õpetamisel tähelepanu pöörata keerukamatele lugemisülesannetele, et kujundada suuremat lugejameisterlikkust (PISA).

Lisaks on kaks üldist nõuannet, mis näevad ette teadvustada, et lugemisoskuse arendamine on kõikide õpetajate ülesanne, ning soovivad läbi viia kõikide ainete õpetajatele täiendkoolitusi õpilaste lugemisoskuse arendamiseks (PISA). Sama näeb ette

ka eesti keele arengukava aastateks 2011 – 2017 (EKA). Sellele on tähelepanu osutanud juba Mihkel Kampmaa (1918: 55), et emakeele ülesannete täitmiseks peavad ka teised õpetajad nõudma grammatiliselt õiget ja loogiliselt selget mõtteavaldust. Seega pole neis uue aja nõuannetes midagi uut. Oleks äärmiselt vajalik, et need soovitused ka koolidesse jõuaksid ja realiseeruksid.

Nende soovituste elluviimiseks on olemas alusdokument „Põhikooli riiklik õppekava“ (RT 2010b), mille aga näiteks Krista Mägi (2010) eesti keele ainekava osas puuduliku leiab olevat, kuna see ei kõrvalda eelmises õppekavas esinenud nõrku külgi (Lähteülesanne...), mille tõttu üldse uut õppekava tegema hakati. Kuigi Mägi (2010) kiidab heaks eesti keele ja kirjanduse lahutamise eri aineteks põhikoolis, ei toeta see ainete lõimimist ega uusi suundi emakeeleõppes. Samas ei takista eesti keelt ja kirjandust lõimida see, kui neid eraldi ainetena ka hinnata tuleb.

PISA uuringu tulemused peaksid emakeeleõpetajatele oluliseks vihjeks olema, millises suunas tuleks emakeeleõpetuses liikuda: kuidas teha lugemine nauditavaks ja eriti just poistele, ja funktsionaalse lugemisoskuse arendamise seisukohalt tuleks leida võimalus kasutada väga erinevaid tekstiliike ehk arendada tuleks just mitmikkirjaoskust. „Seetõttu on arenenud riikide emakeeleõpetuse metoodikas hakatud rääkima mitmikkirjaoskusest ja selle arendamise vajadusest“ (Ehala 2009a).

2.1.3. Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase

Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse taseme uuringu (Ehala jt 2010) tulemused olid olulised „Eesti keele arengukava 2011–2017“ (EKA) tegevuste planeerimiseks üldhariduse ja kõrghariduse valdkonnas ning on jätkuvalt tähtsad emakeeleõpetuse täiustamiseks. Kuna nimetatud uurimus keskendus esmakursuslaste eesti keele oskusele, siis annab see olulist infot, millise eesti keele kui emakeele taseme saavad gümnaasiumilõpetajad koolist kaasa. Seega saab tehtud uurimuse põhjal väita, kas emakeeleõpetus gümnaasiumis arendab võrdselt kõiki pädevusi või on mingis valdkonnas olulisi puudujääke. Need kitsaskohad on aluseks käesolevale uurimusele.

Uuringust selgus, et tõenäoliselt on 60% gümnaasiumilõpetanuist kirjakeel tasemel, millega saab igapäevaelus enam-vähem hakkama, aga umbes 40%-l on see nii madal, et see hakkab päris kindlasti mõjutama inimese tõsiseltvõetavust, kui ta soovib

ühiskondlikus tegevuses aktiivselt kaasa rääkida. Oluline tulemus oli see, et kirjakeeleoskuse keskmine oli üliõpilastel kõrgem kui funktsionaalse keeleoskuse tulemus. (Ehala jt 2010)

See annab tunnistust sellest, et funktsionaalse keeleoskuse arendamine koolis on mõnevõrra tagaplaanil ja väga vähesel määral tehakse selle pädevuse arendamiseks keerulisemaid ülesandeid, mida näitasid ka eelmises osas käsitletud PISA uuringu tulemused.

Teine oluline tulemus oli sõnatundmise keskmine tase, mis oli testi piires hea, samas ülioluliste, kuid harvema sõnavara tundmine oli silmatorkavalt nõrk. Seetõttu tuleb rohkem tähelepanu pöörata süstemaatilisele sõnavaraarendusele eesti keele tundides, aga kirjanduse tundides tuleb teadlikult tegelda harva (poeetilisema) sõnavaraga. (Ehala jt 2010)

Uurimuses kuulusid valimisse kontrollgrupina ka õpetajad ja riigiametnikud. Õpetajate mediaanid funktsionaalses keeleoskuses olid väga sarnased esmakursuslaste tulemustega. Seega ei ole emakeeleõpetajad ka ise selles valdkonnas väga vilunud, mistõttu ei saa eeldada, et nende õpilaste tase oleks sellest oluliselt parem (põhjus võis tuleneda ka emakeeleõpetajate valimi suurest vanuselisest erinevusest). (Ehala jt 2010) Seega, „õpilase kõrval peab õppima ka õpetaja, et tulla ise toime ja õpetada teisi saama hakkama olukorras, kus aktiivse ja täpse verbaalse suhtluse roll meie elus on plahvatuslikult tõusnud ja tõuseb veelgi“ (Tohver 2006).

Seevastu olid riigiametnikud nendes ülesannetes konkurentsitult tugevamad, mis on ka mõistetav, sest igapäevane tööelu nõuab just seda laadi pädevuste kasutamist (Ehala jt 2010). See annab tunnistust, et kõige paremini omandatakse oskusi situatsioonis, kus seda vaja on. Seega tuleks kooliski enam õpetada emakeelt situatsioonipõhiselt, et tekiks reaalne pilt, kus ja millal mingit keelepädevust on vaja ja kuidas seda kasutama peab. Just seda peab silmas ka disainõpe, millest lähemalt juba 3. peatükis.

2.1.4. Eesti keele riigieksam

Tänapäevaks on toimunud uus kaheosaline riigieksam, mille arendusprotsess oli pikk ja vaevaline. Uus eesti keele riigieksam oli üle kümne aasta jutu- ja vaidlusteemaks küll

ajaleheveergudel, täiendkoolitustel ja mujal, kus sellega seotud inimesed kokku puutusid. Pakuti ideed, et riigieksam võiks olla teadmistepõhisem, sisaldades nii grammatikaülesandeid kui küsimusi kirjanduse valdkonnast (Kell 2000). 2002. a ei nähtud veel piisavate argumentide puudumisel põhjust kirjandist loobumiseks (Läänemets 2002). Vastuseisu kirjandist loobumisele näitasid ka Eesti Emakeeleõpetajate Selts ja Eesti Keele Kaitse Ühing (Läänemets 2002). Krista Kerge (2006) väga pessimistlik seisukoht eksamivormi muutmisel oli tingitud aga finantsressursside puudulikkusest Eestis ja riigipoolsest vastutusest kõrvalehoidmisest. Aidi Vallik (2006) käis välja mõtte, et eesti keele riigieksam võiks toimuda kahel kujul, vastavalt õpilase valikule kas testi või kirjandi/esseena. See mõte aga edasiarendamist ei ole leidnud.

2006. a toimunud konverentsi "Avameelselt riigikirjandist" kajastuses Õpetajate Lehes tõdetakse, et riigikirjand on aegunud ning vajab kiiret ja konkreetset arendust. Leitakse, et keeleõppe asemel tegeldakse gümnaasiumis peamiselt kirjandiks valmistumisega, mille tagajärjeks on avaliku eesti keele kasutuse küündimatus (möödarääkimine, mõistmatus, stiililine sobimatus jne), samuti suhtlemisraskused ja suutmatus oma arvamust avalda. Julgelt tõdetakse ka paratamatust, et tänapäevases infokeskkonnas ja nn vabade teemade olemasolul ei stimuleeri lõpukirjand originaalteoseid lugema, seega võiks kirjutada ka sekundaarsete allikate, ajalehtede või televiisoris nähtu põhjal. (Tohver 2006)

Need mõtted on tänaseks, aastaks 2012 tegudeks saanud ja eksami võib sooritada ilma ühtki kirjandusteost lugemata ja kirjandis mainimata.

Riigieksamil hinnatakse nüüd omandatud pädevusi. Eesti keele riigieksami analüüsid alates 2003. aastast andsid teoreetilise kinnituse, et aastakümnetepikkune arutlev kirjand oli oma aja ära elanud ega võimaldanud piisavalt omandatud oskusi näidata. Kirjandi keskmine hinne aastail 2003 – 2011 kõikus 54,54 p – 59,2 p, kuid alati on see olnud tüdrukute kasuks. Poiste keskmine tulemus on olnud 5,78% - 7,85% nõrgem. (EKR 2005 – EKR 2011)

Tuleb arvestada seda, et gümnaasiumi eesti keele õpetus ei taandu vaid kirjandiõpetusele. Õpilastel on teisi tugevaid külgi, mis ei ole ainult kirjandiga kontrollitavad. (EKR 2005)

Seetõttu algatati 2008. a **uue eesti keele riigieksami** väljatöötamise projekt, mis nägi ette ka kaht katseeksamit vastavalt 2010. ja 2011. a, selleks et alates 2011/2012. õppeaastast saaks vastavalt „Eesti keele arengukava 2011-2017“ sättele rakendada probleemipõhise alustekstide kasutamisega kaheosalise eesti keele riigieksami, mis koosneb funktsionaalse lugemis- ning kirjutamisoskuse kontrollist (EKA; EKR 2012).

Tänapäevaks on esimene uus eksam toimunud ja katseeksamite kohta ilmunud ka Märt Hennoste (2010) koostatud analüüsid, millest selgub, et katseeksamitöö keskmine tulemus ei erinenud oluliselt endise riigieksami omast, kuid selles on kasvupotentsiaal lugemisosa arvelt. Lugemisosa toetab õpilaste eksamisooritust, seda eriti poiste puhul, kelle keskmine jäi töö selles osas vaid 3,9% tüdrukutest nõrgemaks, kirjandi osas oli erinevus aga 14,5% poiste kahjuks. (Hennoste 2010)

Viimasest analüüsist järeldub taas kord, et funktsionaalne keeleoskus on üks nõrgim lüli keelepädevuste hulgas ja vajab kiiret arendamist.

2.2. Uuendused emakeeleõpetuses

Juba kümme aastat tagasi tõi Martin Ehala (2001) välja tol hetkel ehk liiga kardinaalsed mõtted: emakeeleõpetus on elukauge, see tähendab liiga filoloogiline, aga tänapäeva emakeeleõpetuse üks peaesmärke peaks olema funktsionaalse keeleoskuse arendamine – emakeeleõpetusel on aeg hakata kohanema muutunud maailmaga. Täna on eesti keele õpetus sealmaal, et need mõtted on saamas tegudeks.

Vastavalt eelpool vaadeldud uurimustele ja analüüsidele on selgunud, et vanaviisi enam jätkata ei saa või ei tohi, kui on soov midagi paremaks muuta. Riiklikul tasandil on vastu võetud uus õppekava (RT 2010a) ja paika pandud ka üldisemad suunad eesti keele arendamiseks (EKA). Kahjuks ei pruugi eelnimetatud sammud realselt midagi muuta. Efektiivsed muutused saavad tekkida alt ülespoole liikudes, mitte vastupidi. Selles suhtes on suurepärane Tartu Ülikooli professori Martin Ehala algatatud liikumine „Uus emakeeleõpetus“, millel on ka veebiväljund, toetamaks igati tegevõpetajate igapäevast praktikat nii metoodiliste materjalide kui koalitusvõimaluste pakkumisega. Järgnevad

alapeatükid annavad ülevaate sellest, kuhu suundub emakeeleõpetus lähiaastail ja milliseid muutusi endas kätkeb.

2.2.1. „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ emakeeleõpetuse seisukohal

2010. a vastu võetud ja kehtima hakanud „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ (RT 2010a) (edaspidi: uus õppekava) toetab suuresti vajalikke muudatusi emakeeleõpetuses. Eriarvamusi jagub aga sellegipoolest. Leitakse, et eesti keele ainekava üllatab oma tekstikeskse keeleõpetusega, kus kirjutamine maksab lõivu lugemisele, suulisele kõnele ja kuulamisele (Lunter 2011). Samas tõdetakse, et õpetajatele tuli vabadust juurde, kuid see nõuab neilt ka suuremat vastutust. Igapäevaselt on võimalik olla loov, paindlik ja läheneda õpilasele individuaalselt, kuid eksamil mõõdetakse kõiki ühesuguse mõõdupuuga. Sellele dilemmale ei anna lahendust ei uus ainekava ega PGS, sest süsteem kui tervik ei saa kõigi erisustega arvestada – seega tuleb olla kohanemisvõimeline. (Jõgise 2011)

Uus õppekava on arvestanud uuringutes ilmsiks tulnud fakte ja samuti professionaalide seisukohti, et õppimine koolis on elukauge ja ei arenda piisavalt pädevusi. Ka rahvusvahelisel tasandil on seatud eesmärgiks, et õppekavas püstitatud pädevused tuleb omandada selliselt, et need muutuks ka tegelikult toimivaiks. Pädevuse mõiste kui selline on endale võtnud keskse koha õppekava reformides üle kogu maailma (Jonnaert jt 2007).

Seega seab ka 2010. a vastu võetud uus õppekava (RT 2010a) sihiks **pädevuste arendamise**. Ainekeskse lähenemisega on see olnud vaevaline, sest teoreetiliste ja praktiliste oskuste tasakaal on olnud paigast ära: ei ole võimalik tulemusi saavutada pädevustena, kui ainekava sisu, õppematerjalid ja protsess lähtuvad ainest (Ehala 2009b).

Seetõttu ei ole uues õppekavas eesti keele kursused jagatud teadmiste omandamise keskseteks filoloogilisteks üksusteks, nagu näiteks õigekiri ja keele struktuur, vaid lähtuvadki praktilise keeleoskuse arendamisest, jagunedes teemadeks, nagu seni on toimitud võõrkeelte õpetamisel. Kolme praktilise kursuse kõrval on kolm teoreetilist: „Keel ja ühiskond“, „Meedia ja mõjutamine“, „Teksti keel ja stiil“.

Kirjanduse kursused, mida on ühe võrra vähem kui varem, ei järgi enam ajaloolist printsiipi, vaid tekstikeskset.

Seda toetab ka „Eesti keele arengukava 2011-2017“ (EKA), kus on öeldud, et riiklikus õppekavas tuleb tagada heade õpitulemuste saavutamiseks piisav eesti keele õppe maht ja ajaressursi tõhus kasutamine. Eesti õpetaja peaks olema väga rahul, kuna ka vaatamata kohustuslike kirjanduskursuste kärpele, on meil nende maht piisavalt suur (RT 2010a). Lisaks on koolide autonoomia piisavalt suur, et kooli õppekavasse lisada nii eesti keele kui kirjanduse valikkursusi (RT 2010a). Tähtsaim on õppida ajaressurssi tõhusalt kasutama.

Ajaressursi mõistlik kasutamine tuleneb ka ainete **lõimitud õpetamisest**. Eesti keele arengukava (EKA) näeb ette süvendada eesti keele õpetamise lõimitust teiste ainete õpetamisega. Päevustele tuginedes oleks võimalik eesti keele õpetust väga efektiivselt integreerida niihästi kirjandusõppe kui ka mõnede teiste õppeainetega ning muutuks oluliselt kergemaks eesti keele õpetuse seotus tegeliku koolivälise eluga, mida ideaalselt kajastub ka õppekava **läbivates teemades**: elukestev õpe ja karjääri planeerimine, keskkond ja jätkusuutlik areng, kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, kultuuriline identiteet, teabekeskkond, tehnoloogia ja innovatsioon, tervis ja ohutus, väärtused ja kõlblus.

Pädevustele tuginevat ja õppeainete ning läbivate teemadega lõimitud õpetust toetavad ka riiklikus õppekavas ära toodud eesti keele õppe- ja kasvatusesmärgid (alla on joonitud selgesõnaliselt nimetatud praktilised oskused), millega taotletakse, et õpilane

- 1) valdab eesti kirjakeelt ning kasutab seda korrektselt kõnes ja kirjas;

- 2) on keeleteadlik, tajub keelt oma identiteedi osana, analüüsib ning hindab kriitiliselt keele muutumise tendentse ja nüüdisolukorda;

- 3) tunneb tüüpilisi suhtlusolukordi, oskab valida suhtluskanalit ning suhtleb eesmärgipäraselt, kasutades konteksti sobivat suulist ja kirjalikku keelt;

- 4) tunneb tekstiliikide erinevusi ning oskab eri liiki tekste lugeda, analüüsida ja koostada;

- 5) rakendab oma suhtlus- ja tekstitööoskusi nii tekstide vastuvõtja kui ka loojana;

- 6) arendab loovat ja kriitilist mõtlemist;

- 7) valib, hindab kriitiliselt ja kasutab sihipäraselt teabeallikaid.

Nende eesmärkide täitmiseks peab muutma õppesisu ja metoodikat. Ka eesti keele arengukava näeb ette juurutada eesti keele õpetamisel efektiivsemat, funktsionaalse keeleoskuse omandamist soodustavat metoodikat (EKA). Käesoleva uurimistöö praktilises osas on disainõppemetoodikat järgivad näidisõppeelemendid, mis lähtuvad **üldpädevustest** (v.a matemaatikapädevus) – väärtuspädevus, sotsiaalne pädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, ettevõtlikkuspädevus – ja lõimivad eesti keelt kirjanduse ning läbivate teemadega, pidades silmas just funktsionaalse keeleoskuse arendamist.

Kui õppekava sätestab, et pädevusel on organiseeriv printsiip, siis peavad õppeprogrammid olema situatsioonipõhised. (Jonnaert jt 2007: 190). Vaid läbi programmi hakkab aga õppekava klassiruumis tööle, see tähendab rakendub ellu. See idee haakub ka disainõppemetoodikaga, mis seab aluseks õppimise konkreetse situatsiooni kaudu (New Learning). Kuni pädevused on kirjas õppekavas, on nad vaid virtuaalsed, tegelikeks ehk omandatuiks saavad nad ainult klassiruumis, siis on õppekava ka jõustunud (Jonnaert jt 2007: 192).

2.2.2. Liikumine „Uus emakeeleõpetus“

2010. a alguse saanud „Uus emakeeleõpetus“ on nii liikumine kui veebikeskkond, mille algataja on olnud prof. Martin Ehala. Liikumine kätkeb endas informatsioonijagamist meedias, koolitustel ja ülikooli loengutel; veebikeskkonnast leiab metoodilisi juhendmaterjale, videoloenguid, uuringuid, valmivate õpikute peatükke ja samuti õpetajate loodud õppevara.

Selle liikumise käivitavaks teguriks on olnud needsamad protsessid, mis eesti keeles kui emakeeleõpetuses viimastel aastatel on toimunud ja milleks tõuke on andnud eelpool kirjeldatud uuringud ja analüüsid. Uue emakeeleõpetuse eesmärke toetab ka kehtiv eesti keele arengukava (EKA). M. Ehala on avaldanud aga arvamust, et antud liikumise tulemus sõltub sellest, kui paljud õpetajad selle omaks võtavad ja kaasa tulevad (Eslas 2011). Tegemist on väga uuelaadse ja teistmoodi lähenemisega emakeeleõpetusele, kuid samad tendentsid on praegu levimas üle maailma. Eesti keel pole selles suhtes erandlik: muutused on toimumas paljude (kui mitte kõikide) riikide emakeeleõpetuses.

Uue emakeeleõpetuse eesmärgid:

- 1) muuta emakeeleõpetus elulähedasemaks ja praktilisemaks;
- 2) viia emakeeleõpetus väikestesse õpperühmadesse;
- 3) muuta funktsionaalse keeleoskuse arendamine kogu kooli ülesandeks. (UE)

Emakeeleõpetuse praktilisemaks muutmisest annavad tunnistust ka gümnaasiumi uue õppekavaga ette nähtud praktilise eesti keele kursused (RT 2010a). Sellel teemal on M. Ehala (2001; 2009a; 2009b; 2010b) ka meedias (nii audiovisuaalses kui kirjutavas) väga palju sõna võtnud, kuid suuremat diskussiooni pole seni toimunud. Positiivne on see, et vaikset nõusolekut nende ideedega näitab liitujate arv „Uue emakeeleõpetuse“ kodulehel, kus on umbes 360 kasutajat (Eslas 2011).

Uue emakeeleõpetuse teist ja kolmandat eesmärki toetab ka „Eesti keele arengukava 2011 – 2017“, kus on öeldud, et tuleb luua võimalusi eesti keele rühmaõppeks ja tuleb soodustada kõikide ainete õpetajate eesti keele alase teadlikkuse kasvu ning luua neile võimalusi eesti keele alaseks täiendusõppeks (EKA). Nende eesmärkide täitmine pole ilmselt mitte kõige lihtsam, kuna rühmaõppe rakendamiseks on vaja ka koolidesse rohkem eesti keele õpetajad (seega suuremat finantsi), kelle vähesusega peavad praegugi leppima mitmed koolid. Funktsionaalse keeleoskuse arendamine kui üks uue emakeeleõpetuse prioriteete peaks ideaalis olema kõigi õpetajate ülesanne ja kindlasti oleks selles vallas vajas täiendõpet, aga kas ja kuidas see ellu rakendub, näitab tulevik.

Uue emakeeleõpetuse põhiteesid (UE) on tõdemused, mis on käesoleva uurimistöö eelnevates peatükkideski juba ilmnenu. Tänapäevase eesti keele kui emakeele õpetajale on väga uudne seada õpetuses esikohale praktiliste oskuste arendamine, mitte teoreetiliste teadmiste edastamine. Vaja oleks rohkem kirjutada, lugeda, tekste analüüsida, kokkuvõtteid koostada ja argumenteerida. Seesama, mida PISA test mõõdab. Seetõttu peab muutma ka õppesisu, mis lähtub osaoskustest, mitte keelestruktuurist. On teada, et inimene õpib vaid siis, kui tal on selleks motivatsioon, mille tekitab vajadus mingis olukorras hakkama saada. Seega peab emakeeleoskust arendama samuti läbi mõtestatud eluliste situatsioonide, see teeb aine ka elulähedasemaks. Keele ehitusest ja õigekirjast rääkimine peab olema keelekasutuse arendamise teenistuses. Kuna elus ei kasutata keelepädevusi hakitult ehk eraldi (mingis olukorras vajatakse õigekeelt ja mingis

koostatakse CV), siis tuleb neid ka integreeritult õpetada. Lõimida saab keeleoskuste arendamist ka ilukirjanduse, päevakajaliste sündmustes või õppekava läbivate teemadega. See kõik tingib vajaduse sagedasemaks lingvistiliste teadmiste kordamiseks ehk spiraalseks õppimiseks. (UE; Esilas 2011)

Uus emakeeleõpetus pöörab tähelepanu ka kõigis antud töös käsitletud uuringuist välja tulnud probleemile, milleks on **poiste nõrgemad tulemused** eesti keeles. Juba 2006. aastal toimunud emakeeleõpetuse infokeskuse teabepäeval tõdeti, et on aeg muuta suhtumist põhikooli poistesse (Juurak 2006). Probleem on selles, et poistel on kõikides klassides ja isegi riigieksamil eesti keeles tüdrukutest kehvemad tulemused ja aine huvitab neid oluliselt vähem, st jääb neile elukaugeks, mistõttu pole motivatsiooni seda õppida (PISA; EKR 2005 – EKR 2011; EK 21.saj). Edasijõudmatus eesti keeles on poistel ka üks koolist väljalangemise põhjuseid (Juurak 2006; EK 21. saj: 101). Sellele järgneb tütarlaste kõrgem haridustase, sest ka kõrgkoolides on noormeeste protsent oluliselt väiksem (EK 21. saj: 102; Ehala 2010a). Ometi on ilmunud selleteemalisest põhjalikust uuringust eesti keelde tõlgitud käsiraamat „Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt“ (Gurian, Ballew 2004), kus jagatakse selgeid juhtnööre, mida tekkinud olukorra (see ei puuduta ainult Eestit) lahendamiseks ette võtta. Kõik kolm uue emakeeleõpetuse eesmärki toetavad samuti poiste õppimist ja on eelduseks nende eesti keele osaoskuste paremaks omandamiseks.

Kuna maailm areneb kiiresti tänu tõhusamatele tööriistadele ja tehnikale, mitte suuremale töötundide arvule, siis peaks sama toimuma ka emakeeleõpetuses: areng peaks toimuma tänu tõhusamale metoodikale ja õpetuse sisule, mitte suuremale tundide arvule (Ehala 2001).

3. UUED DIDAKTILED VÕIMALUSED EMAKEELE ÕPETAMISEL

„Kõik algab metoodikast, aga sellest ei kõnelda enam kuskil, ei ainenõukogus ega õpikute koostamisel. Selline vaikus kestab juba paarkümmend aastat. – – – Praeguse õpetaja elu teeb raskeks ja väsitavaks see, et iga asja pead otsima eri kohast. Ühes õpikus on üks teema hea, teises jälle teine. – – – Praegu ei ole instantsi, mis koondaks metoodikuid-õpikukoostajaid. Oleks vaja üksteiselt õppida, parimad metoodilised võtted välja selgitada, neid kuulutada ja juurutada“ (Lunter 2011). Sellest mõtteavaldusest nähtub, et olukorras, kus uus õppekava tõi eesti keele ja kirjanduse õpetusse sisse suured muutused, on suur vajadus uute metoodikate järele, rääkimata uuest õppekirjandusest.

Käesolev uurimistöö püüab seda lünka omalt poolt täita, kuigi ilmunud on juba gümnaasiumi praktilise eesti keele I kursuse esimesed töövihikud (Kitsnik, Ehala 2011), mis igati järgivad vajalikke uuendusi/muudatusi emakeeleõppes. Järgnevates alapeatükkides tutvustatakse uusi (või tuletatakse meelde vanu) metoodilisi võimalusi.

3. 1. Lõimingu võimalused emakeele ja kirjanduse kursuste õpetamisel

Ei ole midagi uut tõdemuses, et eesti keele kui emakeele hea oskuse eeldus on heade emakeelsete raamatute lugemine (Juurak 2006). Juba Mihkel Kampmaa (1918: 25) tõdes ligi 100 aastat tagasi, et oluline alus kogu koolitööle on lugemisoskus, ja samale tulemusele on jõutud ka viimase aja erinevates uuringutes (PISA; EK 21.saj). Nüüd, kus uus õppekava on kirjanduse kohustuslikke kursusi ühe võrra vähendanud, võib jääda mulje, et lugemise olulisusele pööratakse justkui veel vähem tähelepanu. Samas on suur ja põhimõtteline muudatus gümnaasiumi eesti keele kursuste osas, kus täiesti uue nähtusena on sees praktilise eesti keele kursused. See annab aga väga soodsa võimaluse keele ja kirjanduse kursuste lõimimiseks.

Ainetevaheliste seoste loomises ja lõimitult õpetamises pole midagi uut, sest ka Kampmaa nägi eri ainete vahel valitsevaid seoseid ja püüdis tõhusamalt õpetust lasteni viia (Birk 2007: 104). Kuna see teema on aktuaalne juba sajandi jagu, siis pole ime, et enim vaieldud teemaks emakeeleõpetuse metoodikas ongi kujunenud eesti keele ja kirjanduse lõimitud õpetus (Ehala 2010c). Ei ole mõtet formaalselt neid kaht ainet üheks nimetada, nagu seda tehti 1996. a ja 2002. a riiklikus õppekavas (RT 2002; RT 1996) põhikooli osas, kui ei kaasne vastavasisulist õppematerjali. Lõimimine on võimalik ka siis, kui ained õppekavas eraldi seisavad. Selle kohta annab hea ülevaate Andrus Org (2011).

Kui lõiminguks on kaks põhilisemat viisi, **vertikaalne** (nii lineaarne kui spiraalne) ja **horisontaalne**, siis just viimane on see, mis loob seoseid erinevate ainete vahel (nagu näiteks eesti keel ja kirjandus). Kuid ainekeskne õpetus sel juhul muidugi ei sobi, see ei anna mingeid tulemusi. Kui lähtuda aga eesti keelest kui praktilisest ainest (nagu võõrkeel), mille eesmärk on arendada suhtluspädevust, siis ei teki selle ühendamisel kirjandusõpetusega vastuolusid. Sellisel juhul ei saa ka eesti keele õppeviis olla lineaarne (st igal aastal omandatakse keeleteadmiste järgmisi üksusi: alustades keele olemusest ja häälikuõpetusest, lõpetades lauseõpetuse ja semantikaga), vaid peab muutuma ka **spiraalseks** (kogu ainet käsitletakse võimalikult laialt, kuid igal aastal veidi süvendatumalt). (Ehala 2010c: 78 - 84)

Jerome Bruner (1990, viidatud Krull 2000: 284 järgi) peab spiraalset õppekava vajalikuks juba seetõttu, et viia õppimine vastavusse õpilase arengu seaduspärasustega ja tunnetuslike võimalustega. Samal ajal saab / võib toimuda ka õppevaldkondade horisontaallõiming eesti keele õpetuse sees: keeleteadmiste õpetamine ühendatult tekstiõpetusega. Sellisel juhul saab aluseks võtta kirjandusteose, mille käsitlemine ei pea piirduma ainekeskse teoseanalüüsiga, vaid võib üle kasvada ka keele- ja tekstiõpetuse pädevuste arendamiseks vastavate ülesannete kaudu. (Ehala 2010c: 78 - 84)

Sellisel õpetades kaob selge piir teoreetiliste ja praktiliste teadmiste vahel ja terav lahknemine keele- ja kirjandusõpetuse vahel. Samuti muutub võimalikuks keeleliste pädevuste arendamine loomulikule keelekasutusolukorrale võimalikult lähedastes

tingimustes, mis muudab emakeeleõpetuse efektiivsemaks ja kaasaja nõuetele paremini vastavaks. Selline uudne metoodika nõuab aga uudset õppevara ja õpetajate täiendkoolitusi eriti just gümnaasiumi osas, kus muudatused õppekavas on põhimõttelisemad. (Ehala 2010c: 101)

3. 2. Võõrkeeleeõppe metoodika kasutamise võimalused emakeele õpetamisel

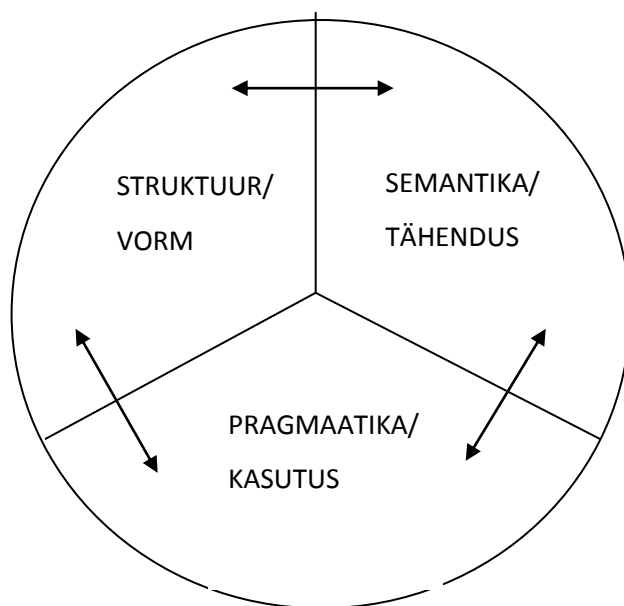
„Emakeel on oma olemuselt nagu võõrkeel, kehaline kasvatus, tööõpetus või kunstiõpetus, mille peamine eesmärk on arendada õpilaste oskusi. Nendes ainetes on põhirõhk pädevuse arendamisel, ja samamoodi peaks see olema ka emakeeleõpetuses.“ (UE)

Võõrkeeleeõpetusele on omane spiraallõiming, kus aasta-aastalt muutub õpitava sisu ja maht keerulisemaks, aga ainekäsitus on igal aastal võimalikult lai. Võõrkeeleeõppe peamise eesmärgi, suhtluspädevuse arendamine poleks võimalik, kui liiga palju aega kuluks keele ühele tahule, teisi samal ajal käsitlemata jättes. Suhtluspädevuse muutumine emakeeleõpetuse üldeesmärgiks eeldab ka metoodikas rohkem spiraallõimingu eelistamist (Ehala 2010c).

Samas oli ka võõrkeeleeõpetus sajand tagasi grammatikakeskne, nagu emakeeleõpetus on olnud senini. Võõrkeeleeõpetuses olid siiski paralleelselt õppemeetoditega, mis keskendusid keeleanalüüsile selle õppimise eesmärgil, olemas ka metoodikad, mis julgustasid keelt praktiliselt omandama (Larsen-Freeman 1991). Võõrkeeleskus muutus ajaga nii eluliseks pädevuseks, et see nõudis efektiivsema metoodika väljaarendamist (Ehala 2009b). Loomulikult kerkis muutustega seoses esile ka äärmuslike suundade pooldajaid, kes pidasid eraldi grammatikaõpetust täiesti tarbetuks ja keskendusid vaid suhtluspädevuse arendamisele, samal ajal kui teised arvasid, et kommunikatsioonioskus tuleb iseenesest. Võõrkeeleeõpetuses saadi aru, et grammatika õpetamine/õppimine on vajalik, kuid see ei pea tähendama ainult lingvistilise reeglistiku õppimist. Grammatikal on aga oma oluline roll kommunikatsioonipädevuse teenistuses ning nad mõlemad on osa lingvistilisest kompetentsusest. (Larsen-Freeman 1991)

Kõige sobilikumaks meetodiks grammatikaõpetuses peeti kolmemõõtmelist grammatikaraamistikku, kus omavahel on seotud keele struktuuriõpetus, semantika ja

pragmaatika. Seda kujutatakse sektordiagrammina (joonis 1), kus nooltega on näidatud nende sektorite omavaheline mõju (Larsen-Freeman 1991).



Joonis 1. Kolmemõõtmeline grammatikaraamistik

Just selline lähenemine grammatikaõpetusele võiks olla aluseks ka emakeeleõpetuses, kuna see aitab kaasa pädevuspõhisele õpetusele. Iga teadmine keelestruktuurist saab selgeks läbi olukorra, kus seda kasutada ja millises semantilises võtmes see sobilikem oleks. Õpetades näiteks lauselühendi kirjavahemärgistust, oleks hea võtta aluseks mõni situatsioon, kus antud keelendid on sobivad (näiteks ametitekstid). Ametitekstide juures tuleb aga tähelepanu pöörata ka stiilile, mida kasutada. Miks mitte kirjutada avaldusi, motivatsioonikirju ja CV-sid ning viia läbi töövestlusi ning koostada selle põhjal tagasisidekirju, kui see muudab õpitava oskuse elulähedasemaks ja teeb tunni väga meeleolukaks. Kui õpilane saab aru, miks tal on vaja mingit uut teadmist/oskust omandada, siis on ka motivatsioon õppimiseks suurem.

21. sajandi infoühiskonnas on ka emakeeleoskus sama eluliseks pädevuseks muutunud ja seega peaks metoodikagi muutuma (Ehala 2009b). Kui võõrkeeletõpetus on saavutanud toimiva pädevuspõhise õppega väga häid tulemusi, võiks ka emakeeleõpetusele sellest eeskujult võtta.

3. 3. Disainõppe metoodika kasutamine keele ja kirjanduse õpetamisel

Eelnevatest peatükkidest selgust, et uus õppekava oma eesmärgke täidaks ja kitsaskohad emakeeleoskustes kaoks, tuleb välja töötada pädevuste arendamisele põhinev metoodika. Sellele saaks toetuda ainetavaheline lõiming ja lõiming koolivälise tegeliku eluga läbivate teemade kaudu.

Suures plaanis jaguneb õppe- ja kasvatustöö biheiviorismist lähtuvate põhimõtetega traditsiooniliseks ja kognitiivse psühholoogia põhimõtetest lähtuvaks aktiivsuspedagoogikaks (rajajaks John Dewey). Kui traditsiooniline käsitus rõhutab kindlate teadmiste ja oskuste õpetamist, siis aktiivsuspedagoogika näeb ette varasemate kogemuste rakendamist uute teadmiste loomisel. Sellised suunad hakkasid esile kerkima juba 19. saj lõpus ja 20. aj alguses protestina aine- ja õpetajakesksusele. (Krull 2000: 307)

Seega ei ole vaja uue metoodika puhul jalgratast leiutada, vaid vaadata, mis maailmas juba olemas on. Meie emakeeleõpetuse eesmärkidega sobib väga hästi USA-st ja Austraalist alguse saanud disainõppe pedagoogika, mis kuulub aktiivsuspedagoogikate hulka ja mida toetab ka Eestis loodud liikumine „Uus emakeeleõpetus“.

3. 3. 1. Disainõppe mõiste ja põhimõtted

Termini **disainõppe** (ingl *learning by design*) võtsid kasutusele Ameerika teadlased Mary Kalantzis ja Bill Cope. Disainõppe on õppimine tervikolukordade kaudu, mis on modelleeritud **õppeelementidena** (1 element hõlmab mitut õppetundi) – üks võimalik metoodika, mis põhineb pädevuste arendamisel. Disainõppes võetakse aluseks mingi olukord, kus kasutatakse ja harjutatakse teatud praktikat, mis lõppeesmärgina kujuneb pädevuseks. (New Learning)

Hariduses on toimumas revolutsioon, mis on põhjustatud osaliselt nii sotsiaalmeediast, globaliseerumisest kui ka kohalikest eripäradest. Seetõttu algustati disainõppe projektiga, mis põhineb USA Illinoisi Ülikooli ja Austraalia RMIT Ülikooli koostööl. Projekt on rajatud M. Kalantzise ja B. Cope'i rohkem kui 20 aasta vältel toimunud praktilistele ja teoreetilistele uurimustele. Disainõppe projekt kasutab sotsiaalmeediat ja mitmekülgsemat pedagoogikat arendamaks dünaamilisi õpikeskkondi, mis oleks

kohasemad meie muutuvast ajast. Disainõppe projekt toetub omakorda mitmikkirjaoskuse (ingl *multiliteracies*) ja uue õppimise (ingl *new learning*) teooriatele ning analüüsidele kaasaja hariduses toimuvatest muutustest. (New Learning)

Disainõppe projekti eelduseks on tõdemus, et lastel on erinevad õpivajadused ja -viisid, erinedes tohutult nende vanemate ja vanavanemate omadest. Ajastul, mil info- ja kommunikatsioonitehnoloogiad on üldlevinud, ei saa jätta lapsi üksi ekslema sidekanalite ja meediatüüpide tehnoloogilisse rägastikku. Nad vajavad juhendamist, et teha õigeid valikuid multimodaalses tähenduskeskkonnas, kus sõnum võib olla nii suuline, kirjalik, visuaalne, auditiivne (heliline), viipeline, ruumiline ja kombitav. (New Learning)

Disainõppe soovib nendele eesmärkidele vastamiseks fikseerida õppimine kolmel tasandil:

1. **Pedagoogika** (ingl *pedagogy*) – valitakse, disainitakse (kujundatakse) ja praktiseeritakse õpitegevusi. See on õppimise kese ja omab suurimat mõju õppija sooritustele ja tulemustele. See tasand fikseeritakse *õppeelemendina* (ingl *learning element*) – õppimise mikrodisein, mis kajastab õpitegevuste järjestust või teadmisprotsessi.
2. **Õppekava** (ingl *curriculum*) – kogu õppetsükli või õpiaja dokumenteeritud õppesisu ehk programm, kus on fikseeritud ka hindamispõhimõtted. Need otsused on tähtsad sotsiaalsetel, majanduslikel ja poliitilistel põhjustel ja nende eesmärgid muutuvad aeg-ajalt. Seda tasandit nimetatakse *õpperaamistik* (ingl *learning framework*).
3. **Haridus / õpetus** (ingl *education*) – sõnastatakse erinevatele huvirühmade (õppija, õpetaja, kool, kogukondlik piirkond, valitsus jne) eesmärgid ja ootused, luuakse vajalikud õppimistingimused. Seda nimetatakse *õppe kogukonna* (ingl *learning community*) tasandiks. (New Learning)

3.3.2. Disainõppe pedagoogika

Kool on ühiskonna peegeldus. Seega, need protsessid, mis toimuvad ühiskonnas, toimuvad ka koolis. Paraku on ühiskond oluliselt muutunud/ -mas. Käsu(majandus)ühiskond (ingl *command society*) on andnud/-mas teed refleksiivsele.

See tähendab, et sellise ühiskonna liige ei ole passiivne pealtvaataja, vaid on harjunud olema aktiivne osaleja juba lapsepõlvest alates. Täna lapsed ei ole harjunud lugusid kuulama, vaid neis ise osalema ja neid looma (*Nintendo, PlayStation, X-Box*), nad ei ole harjunud leppima etteantud teleprogrammide ja muusikavalikuga, vaid neid ise kokku panema (*DVD, iPod, internetipõhised programmid*). (Kalantziz 2006a: 9)

Need on suurepärased oskused, mida tuleks ka koolis ära kasutada uute oskuste ja teadmiste omandamisel. Muutunud ühiskond ja 21. saj lapsed on põhjus, miks on vaja tõsiselt vanad õppimisteooriad läbi vaadata ja kujundada uued, tänasesse päeva sobivaimad.

Teadlased on olnud terve sajandi hädas uute õpitegevuste arendamisel, alustades John Dewey'st ja Maria Montessorist. Üheks lahenduseks õppetegevuse probleemile on olnud 20. saj psühholoogilisest kaanonist tuletatud konstruktivism, milles domineeris Piaget' teooria. Kognitiivsed teooriad on sellega sarnased. (Kalantziz 2006a: 10)

20. saj levinud kognitiivsed ja konstruktivistlikud õppimiskäsitlused (D. Ausubel, J. Brumer, R. M. Gagné) ja neid toetav geštaltpsühholoogia pidasid äärmiselt vajalikuks uue õpetamisel seostamist varemõpituga ja avastusliku õppimise puhul tuttavas situatsioonis lahenduse leidmist. Selleks, et õpitu ka pikaajalises mälus salvestuks, on seda samuti vaja töödelda varasemate teadmiste valguses: otsitakse või kujundatakse seoseid teadaoleva ja uue vahel. See väldib õpitava mõttetuna tundumise. D. Ausubel rõhutas ka õpitu kasutamise võimalust uudses olukorras ja seoses, sest see hõlbustab uue materjali õppimist. (Krull 2000: 233, 248, 251)

Benjamin S. Bloom (1956, viidatud Krull 2000: 52 järgi) lõi oma koolkonnaga kolm õppe- ja kasvatusesmärkide klassifikatsiooni, millest kõige laiemal leviku osaliseks on saanud kognitiivne taksonoomia. See on üles ehitatu hierarhiliselt, eeldades, et mõistmine pole võimalik teadmiseta, rakendamine ilma mõistmiseta, analüüs ilma rakendamiseta jne. Kognitiivne aspekt jaguneb kuueks kategooriaks, mis omakorda jagunevad alakategooriateks:

1) teadmine (detailse info teadmine, selle käsitlemisviiside teadmine, üldistuste ja teooriate teadmine),

- 2) mõistmine (transleerimine, interpreteerimine, prognoosimine),
- 3) rakendamine,
- 4) analüüs (elementide, seoste, ülesehituspõhimõtete analüüs),
- 5) süntees (suulise või kirjaliku sõnumi produtseerimine, plaani koostamine, abstraktsete seoste tuletamine),
- 6) hindamine (sisemiste ja väliste kriteeriumite alusel).

Disainõppe pedagoogika ja kognitiivsete ning konstruktivistlike õppimiskäsitluste vahel võib märgata mitmeid sarnasusi, kuid viimased andsid ennekõike seletusi teadmiste vastuvõtumehhanismidele, mitte aga mehhanismidele, kus teadmised omandatakse tõeliselt teadliku tegevuse käigus (Kalantziz 2006a: 10). Viimast silmas pidades kujundasid M. Kalantziz (2006a: 11) ja B. Cope Lev Võgotski töödele toetudes oma õppimisteooria, mis põhineb pigem epistemoloogilisel kui psühholoogilisel ülesehitusel. Epistemoloogiline ülesehitus järgib küsimust: *mida me teeme selleks, et teada?* Disainõppe uuringutes jõudsid nad nelja põhilise tegevuseni, millel teadmine põhineb. Üks tegevus on üks teadmise protsess, mis esindab mingit kindlat teadmiste loomise ning õppimise viisi. Disainõppe põhineb aga neljal suuremal teadmiste protsessil, millest igaüks jaguneb omakorda kaheks:

Kogemine / tunnetamine (ingl *experiencing*): põhineb situatiivsel praktikal, jaguneb teadaoleva ja uue tunnetamiseks / kogemiseks.

Tunnetamine / kogemine on õppimise lähtepunkt. Tuntu tunnetamise käigus peegeldavad õpilased enda varasemaid ja juba tuttavaid kogemusi, huvisid ja vaatenurki. See annab õpilasele kindluse ja turvalisuse edasi liikuda. Uue tunnetamise / kogemise käigus vaatlevad õpilased midagi või võtavad osa sündmusest, mis pole nende jaoks tuttav. Uue tunnetamine / kogemine peab sisaldama vähemalt väikese osa tuntut, et seda oleks õpilasel võimalik enda jaoks lahti mõtestada.

Üldistamine (ingl *conceptualizing*): põhineb õpetamisel, jaguneb nimetavaks ja teoreetiliseks üldistamiseks.

Üldistamine on kogemuse mõtestamine. Nimetamise puhul rühmitavad õpilased asju ja nähtusi oma kogemuse baasil kategooriatesse ning kasutavad klassifitseeritud termineid

ja defineerivad neid. Teoreetilisi üldistusi teevad õpilased mõistete ja ideede abil ning ühendavad õpitud terminid mõistekaartidel või leiavad seoseid erinevate teooriatega.

Analüüs (ingl *analyzing*): põhineb kriitilisel / analüütilisel hindamisel, jaguneb funktsionaalseks ja kriitiliseks analüüsiks.

Analüüsimine on mõistmise alus. Esiteks analüüsivad õpilased funktsionaalselt nähtuste, mõistete ja ideede loogilisi seoseid, põhjusi ja tagajärgi, struktuure ja funktsioone. Teisel tasandil hindavad õpilased kriitiliselt oma ja teiste inimeste vaatenurki, huvisid ja motiive.

Rakendamine (ingl *applying*): põhineb teisendaval praktikal, jaguneb asjakohaseks (või sobivaks) ja loovaks rakendamiseks

Rakendamine on õppimise eesmärk. Õppeprotsessi kavandamisel ja läbiviimisel saab uusi teadmisi rakendada asjakohaselt – õpilased rakendavad õpitud uut teadmist reaalses elusituatsioonis ja kontrollivad selle valiidsust. Seega tuleb koolitunnis luua eluline situatsioon, mille käigus saavad õpilased uut teadmist rakendada. Loova rakendamise puhul sekkuvad õpilased innovaatilisse ja loomingulisse maailma või kannavad uue õpitud teadmise erinevatesse kontekstidesse üle. (New Learning; UE)

Tasub tähele panna, et eelnimetatud etapid on kõik aktiivsed tegevused, mitte passiivsed pealtvaatamised või kuulamised (Kalantziz 2006a). Nende protsesside teadvustamine on õppetegevuse planeerimise alus. Õpetajad võivad neid tegevusi vastavalt vajadusele järjestada ja omavahel segada, mistõttu ei ole nad ka järjekorras nummerdatud, kuid antud järjestus on õppimise puhul kõige loogilisem. Teadmiste protsessid on aluseks õpetajatele oma õppeprogrammide väljamõtlemisel, kavandamisel ja dokumenteerimisel. Seepärast ongi nende tähelepanelik ja kaalutletud kasutamine nimetatud disainõppeks. Selles kontekstis muutub õpetaja roll tavapärasest juhust peegeldavaks (reflekterivaks) õpikogemuste kujundajaks (õpetaja kui disainer) ja tunnis kogetu muutub jagatuks (disainõpe). (New Learning; UE)

3. 3. 3. Õppeelement

Edgar Krull (2000: 288) kirjutab, et õpetajatel tuleb sageli kasutada teema läbivõtmiseks mitut õppetundi, millest viimases toimub kokkuvõttev töö. Sel juhul oleks õppetööd märksa otstarbekam planeerida teema kui terviku õpetamise protseduuridena ja nimetada see etappide kooslus õppeühikuks. Ka Rober M. Gagné (1985, viidatud Krull 2000: 288 järgi) õppetunnimudel kirjeldab õppetöö organiseerimist teema õpetamise ühikuna, mida praktikas on nimetatud õppetunniks. Gagné õppeühiku käigus läbitavad põhietapid (mis ei pea kulgema antud järjestuses, võivad korduda ja mõned ka vahel ära jääda) on järgmised:

- õpilaste tähelepanu haaramine;
- õppetunni eesmärkidest informeerimine ja õpilaste motiveerimine;
- varem õpitu meeldetuletamine;
- uue materjali esitamine/õppimine;
- õppimise suunamine;
- õpitu kontrollimine;
- õpitust tagasiside kindlustamine;
- õppimisele hinnangu andmine;
- õpitu kinnistamine ja üldistamine.

Kalaniz ja Cope on oma õppeühiku nimetanud õppeelemendiks, kuna see sobib paremini dokumenteeritud infoühikule, mis koostatakse ja mida arendatakse veebikeskkonnas. Nende õppelemendi ja Gagné õppeühiku vahel on mitmeid kattumisi, kuid on astunud samm edasi kognitiivselt psühholoogialt epistemoloogia poole. See tähendab, et Kalantzize ja Cope'i õppeelement põhineb tegevustel, mida tehakse teadmiste omandamise eesmärgil. (Kalaniz 2006a: 7, 12).

Õppelemendi üldstruktuur on järgmine:

1. Õppimise kese (ingl *learning focus*): õppekava ja õppe tase.
2. Teadmiste eesmärgid (ingl *knowledge objectives*): õpitulemused ja lubatud standardid.

3. Teadmiste protsessid (ingl *knowledge processes*): tegevused neljast suuremast teadmiste protsessist, mis järjestatakse asjakohaselt ja õpilaste eripära arvestavalt.
4. Teadmiste tulemused (ingl *knowledge outcomes*): hindamise protsess: kujundav ja kokkuvõttev.
5. Õppimise teekond (ingl *learning pathways*): edasised soovitatavad tegevused, nagu teised õppeelemendid. (New Learning)

Tabel 1. Teadmiste protsesside planeerimise skeem (New Learning, UE)

Õppeelemendi nimi			
TUNNETAMINE / KOGEMINE		RAKENDAMINE	
teadaoleva	uue	asjakohaselt	loovalt
Õppijate jaoks tuttava maailma kaudu. Toetudes õpilase eelnevatele kogemustele, teadmistele, ühiskondlikule taustale, isiklikele huvidele, konkreetsetele kogemustele, individuaalsele motivatsioonile, tema jaoks igapäevasele ja tuttavale.	Õppijate jaoks uue maailma kaudu. Tutvustades õpilastele uusi kogemusi ekskursioonide või tekstide, piltide kaudu, lisades talle juba tuttavaid elemente.	Tehes asju õigesti ja sobivalt. Käitutakse viisil, mis on kontekstis ennustatav, harilik ja sobiv. Toob kaasa õpilaste teisenenud käitumise. Õpilased saavad näidata õpitust arusaamist.	Tehes asju huvitaval viisil. Õpilased teevad asju loovalt, võttes teadmised ja võimed ühest olukorrast ja kohandades neid teises olukorras. Nad võtavad midagi tuttavast kontekstist ja hakkavad seda kasutama uues olukorras.
ÜLDISTAMINE		ANALÜÜSIMINE	
nimetamise kaudu	teoreetiliselt	funktsionaalselt	kriitiliselt
Samalaadsete nähtuste kaudu. Tuvastatakse uued mõisted, ideed, teema. Tehakse kokkuvõtteid. Üldistatakse mõisteid, tavaid, struktuure, selgitusi, reegleid, tunnuseid. Nimetamine on esimene samm arusaamiseni.	Samalaadsete nähtuste kaudu. Üldistatakse ja struktureeritakse mõisteid, ühendades neid teistega, ja leitakse vastus küsimusele, kuidas nad on seotud ülejäänud nähtuste ja mõistetega. Mõistete ja nähtuste põhjuste ja suhete üldistamine.	Mõeldes asjade/nähtuste/tegevuste funktsioonidele. Mille jaoks see asi/nähtus/tegevus vajalik on? Mida see asi/nähtus teeb? Kuidas see töötab? Milline on asja/nähtuse/tegevuse struktuur, funktsioon? Mis on selle nähtuse/asja/tegevuse põhjused ja tagajärjed?	Mõeldes asjade/nähtuste/tegevuste kasule. Keskendutakse asja/tegevuse/nähtusega kaasnevatele inimlikele eesmärkidele, kavatsustele ja huvidele. Millised on selle asja/nähtuse/tegevuse individuaalsed, sotsiaalsed ja keskkonda mõjutavad tagajärjed? Kes võib ja kes kaotab?

Oluline õppeelementide kujundamise juures on see, et õppeelement pannakse kirja soovitatavate tulemuste ja tegevustena, aga pärast elemendi rakendamist kujundatakse element tagasiside põhjal ringi. Kõige põhjalikum osa õppeelemendist on teadmiste protsesside kirjeldus, mille võib eelnevalt kirja panna tabelina (Tabel 1). See kujutab nelja eelnimetatud teadmisviisi, mis aitavad õpetajatel (õppimise disainijatel) tähelepanu pöörata kõigele sellele, mida õpilased juba teavad ja sellele, mis on uus. Kõik tegevused lähtuvad eesmärgist, mida selle konkreetse õppeelemendiga tahetakse saavutada. Neid õpitegevusi võib varieerida, järjestust muuta ja mitu korda ühe elemendi sees kasutada (nagu ka Gagné õppetunnimudel). (New Learning; UE)

Õppeelemendil on kaks poolt: õpetaja(te)le mõeldud vahendid (disainitud õppeelementide jagamiseks kolleegidega) ja õpilastele mõeldud vahendid (ligipääsuks õppeelemendile, mis annab võimaluse võtta suhteliselt autonoomse rolli oma õpingutes). Mõlema poole puhul võetakse aluseks õppeelemendi planeerimise skeem ehk teadmiste protsessid ja pannakse kirja paralleelselt.

1. Õpetaja vahendid: õppekava ja tunni planeerimise keskkond, koht disainõppe protsessi läbiviimiseks. Siin luuakse õppeelemente professionaalses hariduskeeles: pannakse paika eesmärgid, arendatakse ja järjestatakse tegevusi, töötatakse välja hindamisjuhendid. Õppeelement toob disainõppe kahekümne esimese sajandi veebikeskkonda. See keskkond võimaldab jagada oma ideid teiste kolleegidega, olgu nad siis tema enda koolist või väljastpoolt. Samuti on õpetajatel võimalik kohandada ja ümber teha teiste õpetajate õppeelemente, andes vajalikku tunnustust eelnevatele autoritele.

2. Õpilase vahendid: koht, kus õpetaja edastab õpilastele koondatud õppekava sisu, aga see peab käima paralleelselt õpetaja vahenditega. Siin tõlgitakse disainõppe klassiruumi keelde, siin lubatakse autonoomset ja asünkroonset (lisaks sihipärasele ja sünkroonsele) lähenemist nii individuaalse õppimise kui grupis õppimise puhul. Selle sisu võib koosneda laiast allikatevalikust, mis sisaldavad õpetajate loodud originaalmaterjale, linke veebipõhistele materjalidele, multimeedia keskkonda skaneeritud traditsioonilisi tekste jms. (New Learning)

Õppeelemendi kasutamise plussid:

1. Toob **dokumenteeritud õppimise** protsessid tänapäeva interaktiivsesse meediasse. Sellel on palju olulisi eeliseid: kasutuse lihtsus, vähene maksumus, lihtne ligipääs nii kolleegide kui õpilaste ja nende vanemate jaoks. Ligipääsuga kaasneb ka läbipaistvus. Näiteks saavad õpetajad töö käigus anda teistele õpetajatele infot selle kohta, mida tema õpilased on õppinud; õpilased saavad vaadata, kust nad alustasid õpinguid ning kui kaugele nad jõudnud on; lapsevanemad saavad vaadata, mida nende lapsed õpivad.
2. Rõhutab **õpetaja kui õppimise disainija** rolli, mitte kui klassikalise õppekava täitja ja õpikute järgi õpetava isiku rolli. Samuti saab kool teadmiste loomise keskuseks. Näiteks saab õpetaja luua põhjendatud ja kohalikele oludele kohandatud versioone keskkonnaõpetusest, sotsiaalõpetusest või ajalooõpetusest.
3. Tegeletakse **õpilaste mitmekesisusega**, võimaldatakse individuaalõpet või õppimist väikestes gruppides, mille jaoks saab õpilane materjale õpetaja õppeelementide kogumist või mõne teise õpetaja dokumenteeritud materjalide hulgast. See julgustab ka looma sellise sisuga õppeelemente, mis on otseselt seotud kohaliku kogukonnaga.
4. Loob **uusi kasutegureid** olukorras, kus meie haridussüsteemilt oodatakse rohkemat ning kus õppevahendeid tuleks kasutada targalt. Oleks vaja, et õpetajad salvestaksid oma parimad disainitud õppetunnid digitaalsele seadmele, siis ei ole ka lisatöö maht liiga suur. Samas ligipääs teiste õpetajate salvestustele annab väga suure kasuteguri – ühe kooli õpetaja saab võtta teise kooli kohalikele oludele mõeldud õppeelemendi ja teha selle ümber oma kooli ja ümbruskonna tingimustega sobituvaks variandiks.
5. Kasvab **professionaalne koostöökultuur**. Õppeelement toetab ühendatud autorsust ja meeskondlikku õpetamist. See julgustab õpetajaid jagama oma suurimaid õppealaseid saavutusi ja oma kõige võimsamaid professionaalseid tähelepanekuid. Julgustab õpetajaid õppeelementide ümberkirjutamisele ja kohandamisele ning sellele, et nad tunnustaksid nii õppeelementide algseid vorme kui ka uusi muudatusi, mis tekstidega tehtud on.

6. Võimaldab **jooksvate hinnangute andmist, vastutust ja aruandlust**. Õppeelement võimaldab õpetajal hüperlinkide abil luua tihedaid sidemeid õppekava raamistiku ja normidega. See kindlustab õpitulemuste kohta pideva kujundava ja kokkuvõtva hindamise. (New Learning; UE)

3. 3. 4. Mitmikkirjaoskus ja multimodaalsus

Kirjaoskuse mõiste nõuab aina kasvava informatsiooni ja kommunikatsiooni tehnoloogia ajastul laiemat kontseptsiooni (Tan, Guo 2010: 315). Mõiste *mitmikkirjaoskus* (ingl *multiliteracies*) viitab kahele peamisele aspektile tänapäeva keelekasutuses. Esiteks varieeruvad tänases keelekasutuses tähendused erinevates kultuurides, sotsiaalses või valdkonnaspetsiifilises kontekstis. See on oluline muutus meie suhtluskeskkonnas. Teiseks sõltuvad tänases keelekasutuses tähendused uue teabe omadustest ja kommunikatsioonivahenditest. Sellisel viisil tekkinud tähendused on üha rohkem **multimodaalsed**: kirjutatud-lingvistilisele tähendusele liitub ka suuline, visuaalne, heliline, žestiline, puuteline/kombitav ja ruumiline tähendus. (New Learning)

Seega tähendab mitmikkirjaoskus erineva modaalsusega tekstide mõistmis-, kasutamise- ja koostamisoskust. Mitmikkirjaoskuse puhul on aga teksti mõiste palju avaram – see võib olla trükitud tekst, aga ka audiovisuaalne, järgides elektroonilise meedia reegleid, kuid võib ka kõiki võimalusi kombineerida. Selliste tekstide loomisel ja lugemisel tulevad kasutusele erinevad märgisüsteemid. Lisaks traditsioonilistes tekstides esinevale inimkeelele (suuline ja kirjutatud keel) on veel viis semiootilist süsteemi, mida multimodaalsed tekstid (näiteks telereklaam) võivad kasutada eraldi või omavahel kombineerides:

- visuaalne (liikuvad ja staatilised pildid, värv, vektorid ja vaatenurk),
- auditivne (muusika ja kõlaefektid, helitugevus, kõrgus ja tämber),
- žestiline (miimika ja kehakeel, liikumise kiirus ja viis),
- ruumiline (objektide paigutus ruumis, lähedus, kaugus).
- taktiline: puudutus, lõhn, maitse. (Ehala 2009a; New Learning)

Multimodaalsete tekstidega liitub ka **interaktiivsus**: lugeja saab ise olla ka teksti looja. Näiteks uudis, mida lugeja võib ise kommenteerida ja teised omakorda lugeda. Tekstide multimodaalsus ja interaktiivsus on muutnud ka teksti struktuuri. Traditsiooniline tekst on põhiliselt lineaarne (loetakse järjest algusest lõpuni), siis nüüd on järsult suurenenud **mittelineaarsete tekstide** hulk (ei pea tingimata alustama algusest ja jõudma lõpuni). Sellised on näiteks koduleheküljed. Varasematel aegadel piirdusid mittelineaarsed tekstid vaid näiteks diagrammide, tabelite, sõiduplaanide ja telefoniraamatega. (Ehala 2009a)

See aga tähendab, et kirjaoskuse õpetust tuleb laiendada selliselt, et see tooks klassiruumi multimodaalsed esitused ja uue digitaalmeedia vormid. Kirjaoskuse õpetus peab tegelema traditsiooniliste tekstide ja nüüd ka erinevate e-tekstidega, et aidata vähendada kuristikku noori igapäevaselt ümbritsevate ja koolis käibel olevate tekstide vahel. See loob vajaduse pedagoogiliste meetodite vahetamise järele, kuna mitmikkirjaoskus lähtub tekstist, mitte keelest. (New Learning; Ehala 2009a; Tan, Guo 2009)

Mary Kalanzis (2006a: 7) väidab, et ühiskonna sotsiaalsed transformatsioonid on nii sügavad, et lausa nõuavad pedagoogika olemuse fundamentaalset ümbermõtestamist. Ta peab silmas seda, et tänases maailmas peab inimene olema aina rohkem osaleja (mängija) kui kõrvaltvaataja (pealtvaataja); maailmas muutub kohalik järjest enam mitmekesisemaks ja globaalne aiana lähedasemaks; tähendused on järjest rohkem multimodaalsed.

Disainõpe toetab õppimist tänapäevases suureneva multimodaalsusega suhtlemiskeskkonnas. Õpetajad (õppimise kujundajad) saavad oma õppeelementides osutada erinevatele tähendusviisidele.

4. UURIMISMETOODIKA JA MATERJALI VALIK

Käesolevas uurimuses loodud õppeelemendid on mõeldud kasutamiseks 11. – 12. klassides, pidades silmas kursusi „Kirjanduse põhiliigid ja -žanrid“, „Meedia ja mõjutamine“, „keel ja stiil“, „Praktiline eesti keel II“ ja „Praktiline eesti keel III“, samuti valikkursust „Kirjandus ja film“. Kuna aga õppekava on õpetaja jaoks väga paindlik ja õpetaja viib selle ellu oma isikliku õppekava alusel, siis valib õpetaja, millal ta neid õppeelemente kasutab. Välistatud pole kasutamine ka nooremates klassides.

Õppeelementide koostamisel on lähtutud põhimõttest, et nende aluseks oleks erinevad kirjanduse põhiliigid ning žanrid ning kajastuse leiaks kõik eesti keele osaoskused. Valitud tekstide näol – J. W. Goethe „Faust“ ja Jaan Krossi „Keisri hull“ – on esindatud nii välis- kui eesti kirjandus, need on ka kursuse „Kirjanduse põhiliigid ja žanrid“ õppesisus ära toodud. Loodud õppeelemendid on refleksioon elemendi aluseks olevast ilukirjanduslikust tekstist, õppekava vastavate kursuste õppe- ja kasvatusesmärkidest ja õpitulemustes. Õppeelemendid on loodud disainõppemetoodikat (vt pt 3.3) silmas pidades: liigendatud õpitegevusteks.

Õppeelement ei ole jagatud 3-faasilisteks (evokatsioon, tähenduse mõistmine, refleksioon) tundideks, kuna puuduvad igasugused veenvad tõendid, et 3-faasilist tunnimudelit peab kasutama seetõttu, et see on parim. Tunni mõiste on analüüsiobjektina ebamäärane. Täpsem on öelda õpetamise või õppimise ühik, millest igaks võib koosneda mitmest õppetunnis nii nagu see oli Gagnél ja mille universaalsust Edgar Krull ka oma uurimuses tõestas. (Krull 2008)

Loodud õppeelemente on võimalik kasutada erineva pikkusega õppetundides, need sobivad nii paaris- kui üksikutundidena õpetamiseks. Kuna Eestis on enim levinud 45-minutilised õppetunnid, siis on elementide koostamisel sellega arvestatud. Loomulikult saab mõningaid õppetegevusi omavahel vahetada ja mõne kodutöö tunnitöö raames sooritada. Õppeelementides on lihtne teha muudatusi, kuna need ei ole paindumatud tervikud. Kasutada võib ka vaid üksikuid õpitegevusi elemendist ja õpitegevusi omavahel vahetada.

5. ÕPPEELEMENDID

5.1. Õppeelement „Riik, see olen mina“

5.1.1. Õppimise kese (ingl *learning focus*)

Valdkond / Seotud kursused (ingl *knowledge domain*): ainevaldkonna „Keel ja kirjandus“ kursused „Kirjanduse põhiliigid ja –žanrid“, valikkursus „Kirjandus ja film“, „Meedia ja mõjutamine“, „Keel ja stiil“, „Praktiline eesti keel II“, „Praktiline eesti keel III“.

Õppesisu (ingl *scope of learning*)

- 1. Kõnelemine:** suuline suhtlus lähtuvalt olukorrast ja vestluspartnerist; keelelise väljendusrikkuse arendamine; suuline esinemine; ratsionaalse ja eetilise argumendi kasutamine ning veenmine ja mõjutamine.
- 2. Kirjutamine:** memorandum (alustekstipõhise ametlikus stiilis teksti) koostamine; ajakirjanduslike tekstide koostamine (uudis, arvamislugu, reportaaž, intervjuu), veebiteksti koostamine.
- 3. Lugemine:** eri modaalsusega (audiovisuaalsete) tekstide tähenduse mõistmine; teksti eesmärgi ja vaatenurga mõistmine; meediatekstide kriitiline analüüsimine; sõnavaraarendus (teemaga seonduv terminoloogia).
- 4. Kuulamine:** suulise teksti konspekteerimine; suulise ettekande põhjal küsimuste esitamine.

Sihtgrupp (ingl *learning level*): 11. klass, 12. klass

Maht: 6 tundi

Eelnevad teadmised (ingl *prior knowledge*): läbi on loetud Jaan Krossi romaan „Keisri hull“, mida kirjandustunnis on analüüsitud / analüüsitakse, eraldi tund on olnud / on ka romaanis sisalduva memorandum analüüsimiseks.

5.1.2. Eesmärgid (ingl *knowledge objectives*)

Antud tundidega taotletakse, et õpilane

- rakendab oma suhtlus- ja tekstitööoskusi nii teksti vastuvõtja kui ka loojana;
- suhtleb eesmärgipäraselt, kasutades konteksti sobivat suulist ja kirjalikku keelt;
- arendab loovat ja kriitilist mõtlemist;
- arendab nii suulist kui ka kirjalikku väljendus- ja arutlusoskust ning loovust;
- eristab fakti arvamusest;
- oskab väljendada oma seisukohta loetu ja nähtu kohta;
- annab paindlikult ja olukorra järgi edasi oma tundeid, mõtteid ja hinnanguid niihästi isiklikus, avalikus kui ka ametlikus suhtluses, nii suuliselt, kirjalikult kui ka elektrooniliselt;
- suudab kirjutada argumenteeritud memorandumit;
- suudab kirjutada ja analüüsida erinevaid meediatekste (uudis, intervjuu, reportaaž, arvamusartikkel);
- suudab koostada ja analüüsida multimodaalset teksti (reklaami).

5.1.3. Tulemused (ingl *knowledge outcomes*)

Hindamine: arvestuslikult hinnatakse õpilasmemorandumit, filmitreilereid, meediatekste, jooksvaid hindeid pannakse väga heade suuliste esituste eest.

5.1.4. Teadmiste protsessid (ingl *knowledge processes*): õpitegevused

Õpetaja	Õpilane
1. TUND – Sissejuhatav tund 1. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (10 min) Õpitegevus on õpilaste jaoks suuline, mõeldud häälestusena. Õpetaja kirjutab tahvlile või näitab projektoris fraasi „Riik, see olen mina“. Küsib klassilt: kes kuulsatest ajaloolistest isikutest on seda öelnud? Võimalusel võiks näidata pilti projektorist vm.	1. TUND – Mina ja riik Õpitegevus: teadaoleva kogemine (10 min) Mõelge, kes on öelnud: „Riik, see olen mina.“

Kui on selgunud, kes on see isik, (see on Prantsusmaa kuningas Louis XIV), kirjutab õpetaja selle fraasi juurde. Siis küsida õpilastelt, mida nad mäletavad selle monarhi kohta (Mitmendal sajandil valitses? Millega ajaloos silma paistis?). Kui õpilased ei mäleta midagi, siis tuletada lühidalt meelde: <i>Lois XIV valitses 17. sajaja 18. aj alguses Prantsusmaal, on kõige kauem troonil olnud monarh Euroopas (1643-1715, 72 a), tuntud ka Päikesekuningana, tuntud kaunite kunstide toetaja ja kaitsjana, lasi ehitada Versailles' lossi.</i> Märksõnad Louis XIV kohta kirjutab õpetaja tahvlile. Edasi küsib õpetaja, kes oli ajalooline isik keiser Aleksander I (võiks näidata pilti projektorist) ja mida õpilased temast mäletavad. Millal valitses? Millega on ajaloos silma paistnud? Millisena on teda kujutatud romaanis „Keisri hull“? <i>Valitses 1801-1825, kehtestas Eesti- ja Liivimaa talurahvaseaduse 1816-1819, tema valitsemisajal avati taas Tartu Ülikool, sõjad Napoleoniga, 1804.a käis Eestis (Tallinnas, Kuressaares, Haapsalus), hilisem Aleksandrikooli idee oli tema mälestuseks.</i> Märksõnad Aleksander I kohta kirjutab õpetaja tahvlile.	Kas tunnete selle isiku ära pildil? Mida teate Louis XIV kohta? Mitmendal sajandil valitses? Millega paistis ajaloos silma? Mida teate keiser Aleksander I kohta? Millal valitses? Millega paistis ajaloos silma? Millisena on teda kujutatud romaanis „Keisri hull“, tooge näiteid?
2. Õpitegevus: üldistamine nimetamisega (10 min). Kõik õpilased saavad töölehe nr 1 (vt LISA 1) , millest nad täidavad ära 1. ja 2. lahtri, st seletavad, kuidas võinuks fraasi „Riik, see olen mina“ seletada nii Louis XIV ja ka Aleksander I. Mõned õpilased loevad oma vastuse ette, toimub lühiarutelu, õpilased täiendavad vajadusel oma seletusi. Võimalikud vastused töölehel 1A (vt LISA 1) 3. Õpitegevus: üldistamine teoreetiliselt (6 min).	2. Õpitegevus: üldistamine nimetamisega (10 min) Täitke töölehe „Riik, see olen mina“ kaks esimest lahtrit: Louis XIV ja Aleksander I kohta. Kirjutage tabelisse, kuidas võinuks fraasi „Riik, see olen mina“ seletada kumbki valitseja. 3. Õpitegevus: üldistamine teoreetiliselt (6 min).

Sama lause võiks öelda ka 21. saj noor. Mida 21. sai noor sellega mõtleks? Õpilased täidavad töölehe nr 1 kolmanda lahtri. Paluda mõnel õpilasel oma mõtted ette lugeda. Valesid vastuseid pole, pigem peaks välja tulema, et erinevad seletused näitavad, kui erinevalt inimesed keelelisi märke tõlgendavad. Sellele peaks õpetaja tähelepanu pöörama. Võimalikud vastused töölehel nr 1A (vt LISA 1). Kõlama võiks jääda mõte, et igal inimesel peaks olema nii palju kodanikujulgust, et suuta ja osata tähelepanu pöörata kitsaskohtadele riigis ja julgeda seda välja öelda oma isikut varjamata. Õpetaja peab suunama neid mõttearendusi. Kui õpilased ei esita oodatud seisukohti, peab õpetaja neid sinna poole suunama ja selle võib lõpuks ka ühiselt tabelisse lisaks kirjutada. 4. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (5 min) Romaanis „Keisri hull“ sisalduva Timotheus von Bocki kirjutatud memorandumini meenutamine. Õpetaja vihjab, et ka von Bock näitas üles äärmiselt suurt kodanikujulgust, saates keisrile memorandumini, millel olid tema isiklikule elule rängad tagajärjed. Õpetaja palub õpilastel meenutada probleemseid valdkondi, millele von Bock memorandumis tähelepanu pööras. Õpilased peaks välja tooma järgmised probleemid: riigikaitse, usk, riigikord ja – korraldus, õigussüsteem, keisri institutsioon, rahva õigused, orjus, seadusandlus, teadused ja kunstid, rahva vähene julgus sekkuda riigiasjadesse. Õpetaja kirjutab välja toodud valdkonnad tahvlile ja vajadusel aitab õpilasi vihjetega. 5. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (7 min) Arutelu rühmades, toetudes küsimustele:	Täitke töölehe 3. lahter: seletage kõne alla olevat fraasi 21. saj noore vaatepunktist. Ole valmis kirjapandut klassikaaslastega jagama. 4. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (5 min) Romaanis „Keisri hull“ sisalduva Timotheus von Bocki kirjutatud memorandumini meenutamine. Milliseid probleemseid valdkondi Vene keisririigis toob välja Timotheus von Bock? Vastake küsimusele suuliselt, osaledes üleklassilises arutelus. 5. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (7 min) Arutlege rühmades, toetudes
--	--

Millised on tänapäeval kodanikujulguse individuaalsed, sotsiaalsed ja keskkonda mõjutavad tagajärjed? Mida võib ühiskonnas muuta piisavat kodanikujulgust üles näidates? Iga rühm saab töölehe nr 3 (vt LISA 1), kuhu paneb kirja 3-5 tagajärge koos põhjendustega.	küsimustele: Millised on tänapäeval kodanikujulguse individuaalsed, sotsiaalsed ja keskkonda mõjutavad tagajärjed? Mida võib ühiskonnas muuta piisavat kodanikujulgust üles näidates? Vormistage vastus töölehel nr 3 (vt LISA 1). Iga rühm paneb kirja 3-5 tagajärge koos põhjendustega.
6. Õpitegevus: rakendamine asjakohaselt (7 min) Õpetaja palub mõnel või kõikidel rühmadel (sõltuvalt klassi suurusest) oma seisukohad esitada. Kaasõpilased peavad kuulama ja esitama iga ettekande lõpus küsimusi.	6. Õpitegevus: rakendamine asjakohaselt (7 min) Kandke oma rühma töö klassis ette. Teiste rühmade esitluste järel tuleb teil esinejatele küsimusi esitada, seega tuleb tähelepanelikult kuulata.
2. TUND – Memorandum	2. TUND - Memorandum
7. Õpitegevus: üldistamine nimetamisega (4 min) Mõistete <i>memorandum</i> ja <i>manifest</i> selgitamine. Mõlemad mõisted on vaja seletada, kuna on väga levinud, et memorandumit nimetatakse manifestiks. Milline erinevus neil tekstidel on? Õpilastele antakse sõnaraamatud, kust nad leiavad ise seletuse mõlema mõiste kohta ja kirjutavad vastavad seletused töölehele nr 2 (vt LISA 1), vastused antud töölehel nr 2A (vt LISA 1). Õpilased loevad need ka ette. Seejärel selgitatakse nende mõistete erinevust ühises arutelus ja vajadusel täiendatakse töölehti.	7. Õpitegevus: üldistamine nimetamisega (4 min) Otsige „Võõrsõnastikust“ või „Eesti keele seletavast sõnaraamatust“ seletus mõistetele <i>memorandum</i> ja <i>manifest</i>. Kasutada võib ka vastavaid sõnastikke veebis: http://www.eki.ee/dict/ekss/
8. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (2 min) Õpetaja juhitud suulises arutelus peab selguma, et kuigi üsna sarnased tekstid, on manifest avalik, kuid memorandum mitte, vaid mõeldud kindlale adressaadile. Millistel juhtudel neid tekste kaasajal koostatakse? Milline funktsioon neil tekstidel tänapäeval on? Õpetaja võib pakkuda välja ka näiteid ja lasta õpilastel arvata, mida need tekstid võiks kajastada: <i>Sotsiaaldemokraatliku erakonna manifest</i>,	http://portaal.eki.ee/dict/qs/ Täitke töölehel nr 2 vastavad read. 8. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (2 min) Osalege suulises üleklassilises arutelus. Millisel eesmärgil koostatakse memorandumid ja manifeste kaasajal? Milline funktsioon neil tekstidel on?

kirjandusliku rühmituse manifest, Eesti Vabariigi valitsuse ja Austraalia valitsuse vastastikuse mõistmise memorandum töötamisõigusega turismiviisade kohta.

**9. Õpitegevus: üldistamine
nimetamisega (3 min)**

Mõiste *memorandum* seletuses sisaldub ka mõiste *diplomaatiline*. Õpilased leiavad ka selle mõiste seletuse sõnaraamatust, tuues välja sõna 2 erinevat tähendust: otsese ja piltliku. Mõiste seletused töölehel nr 2A. Õpilased loevad mõiste seletused ette. Seejärel selgitatakse nende mõistete erinevust veel ühises arutelus ja vajadusel täiendatakse töölehti.

**10. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt
(3 min).**

Lähtuvalt mõiste seletusest küsimus klassile: kas Timotheus von Bock oli memorandumit kirjutades diplomaatiline? Minidiskussioon. Õpilased peavad välja tooma fakte, mis nende poolt või vastu seisukohta kinnitab. Suuline frontaalne õpetaja juhitud arutlus.

11. Õpitegevus: uue kogemine (5 min).

Miniloeng: õpetajapoolne seletus koos slaididega teemal „Memorandum“. Õpetaja annab ülevaate selle tekstiliigi eripäradest ja koostamispõhimõtetest.

I slaid. Mõiste. Memorandum ehk memo on teadustekst, mis koostatakse kahel eesmärgil: informeerida lugejat muutustest või veenda lugejat sooritama teatud tegevusi.

Memorandum - memo (kõnekeeles) on kas kirjalik meeldetuletus või diplomaatiline märgukiri, mis seletab probleemi üksikasjaliselt faktilisest või juriidilisest seisukohast.

II slaid. Eripära. Memorandumi efektiivsus seisneb tema selguses, lihtsuses

**9. Õpitegevus: üldistamine
nimetamisega (3 min)**

Otsige sõnaraamatust, mida tähendab mõiste *diplomaatiline* ja kirjutage töölehele nr 2. Pöörake tähelepanu, et sellel mõistel on kaks tähendust, mis sõltuvad kontekstist.

**10. Õpitegevus: analüüsimine
kriitiliselt (3 min).**

Osalege klassidiskussioonis, mis põhineb küsimusel „Kas Timotheus von Bock oli memorandumit kirjutades diplomaatiline?“ Meenutage kirjandustunnis käsitletud memorandumit ja tooge välja fakte, mis teie seisukohti kinnitavad.

11. Õpitegevus: uue kogemine (5 min).

Kuulake ja konspekteerige lühidalt loengut „Memorandum“. Esitus on nähtav kooli e-õppe keskkonnas.

ja objektiivsuses. Infot vahendatakse läbi faktide, ei esitata isiklikke hinnanguid, arvamusi ja üldistusi. Kasutatakse palvete või teadete edastamiseks.

III slaid. Memorandumi osad.

- 1) Pealdis – kellelt kellele sõnum on mõeldud, kuupäev ja teema.
- 2) Sissejuhatus – kirjutamise eesmärk.
- 3) Analüüs – objektiivne kirjeldus, mida tutvustatakse, millest kirjutatakse. Leitakse olulisemad teemad ja seotakse nad omavahel loogiliselt. Põhimõte: tähtsad punktid enne ning siis järgnevad detailid, toetavad märkused.
- 4) Kokkuvõte – tulemused, järeldused, võimalused edasiseks arenguks ja ka näiteks koostööks.

Viimane slaid jääb õpilastele nähtavaks tunni lõpuni, sest järgneb memorandumi kava kirjutamine.

12. Õpitegevus: uue kogemine (3 min). Romaanis „Keisri hull“ sisalduva memorandumidee ülekandmine tänapäeva. Rühmaarutelu: kellele võiks olla adresseeritud õpilasmemorandum tänapäeval? Iga rühm pakub välja oma idee või ideed. Lõpuks valib iga rühm ühe kindla adressaadi.

13. Õpitegevus: rakendamine loovalt (5 min).

Iseseisev memorandumi kava koostamine (3-6 kavapunkti) lähtuvalt kokkulepitud adressaadist. Kavas tuleb välja tuua probleemid, mida memorandum peaks kajastama. Õpetaja peab tähelepanu juhtima, et need ei valguks liiga laiali.

14. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min)

Iseseisva töö tulemust jagatakse rühmades,

12. Õpitegevus: uue kogemine (3 min). Arutage rühmades, kellele võiks olla adresseeritud õpilasmemorandum tänapäeval. Otsustage, millise adressaadi valib teie rühm oma memorandumile.

13. Õpitegevus: rakendamine loovalt (5 min).

Koostage igaüks oma vihikusse memorandumi kava (3-6 kavapunkti) lähtuvalt kokkulepitud adressaadist. Valdkonna võib igaüks ise valida, kuid adressaat on kogu rühmal sama. Kavas tuleb välja tuua probleemid, mida memorandum peaks kajastama. Kavapunktid on memorandumi sisulise osa kohta (mitte sissejuhatus ega kokkuvõte)

14. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Analüüsige oma iseseisvat tööd rühmades, lugege teistele

igaüks saab oma kavapunkte täiendada, parimad kavapunktid vormistatakse suurele paberile.	ette oma kavapunktid. Teised saavad neid kommenteerida, igaüks saab oma kavapunkte täiendada. Valige ühiselt välja 3-6 parimat kavapunkti memorandumi kirjutamiseks ja vormistage need suurele paberile.
15. Õpitegevus: rakendamine asjakohaselt (10 min) Rühmatööde tutvustus. Iga rühm tutvustab klassile oma tööd: põhjendab adressaadi valikut ning kommenteerib kavapunkte. Teised rühmad esitavad täpsustavaid küsimusi.	15. Õpitegevus: rakendamine asjakohaselt (10 min) Tutvustage klassile oma tööd: põhjendage adressaadi valikut ning kommenteerige kavapunkte. Teised rühmad esitavad täpsustavaid küsimusi.
16. Õpitegevus: rakendamine loovalt ja analüüsimine kriitiliselt. Kodune töö: ühe kavapunkti põhjal terviklõigu kirjutamine ja klassi blogis. postitamine. Teiste töid peab ka kommenteerima ja tegema seda põhimõttel, et iga töö peab saama vähemalt ühe põhjendatud kommentaari ja ükski postitud ei tohi jääda kommentaarita. Ka õigekirjavigadele tuleb juhtida tähelepanu. Kirjutada võib ka vihikusse ja ette lugeda järgmise tunni algul, mille järel kaasõpilased saavad võimaluse kommenteerida.	16. Õpitegevus: rakendamine loovalt ja analüüsimine kriitiliselt. Kodune töö: kirjutage ühe kavapunkti põhjal terviklõik ja postitage klassi blogis. Igaüks peab kirjutama ka vähemalt ühe põhjendatud kommentaari kaasõpilase tööle, järgides põhimõtet, et kellegi töö ei jääks kommentaarita.
3. TUND – Ametlik stiil ja selle praktika	3. TUND – Ametlik stiil ja selle kasutamine
17. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (5 min) Õpetaja annab tagasisidet kodutööde kohta: kuidas olid memorandumilõigud koostatud, kas sõnastus ja stiil olid sobivad. Sõna võib anda ka õpilastele, kui nad soovivad.	17. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (5 min) Kuulake õpetaja tagasisidet kodustele töödele.
18. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (5 min) Miniloeng: „Ametlik stiil“. Memorandum on ametlik tekst, mis nõuab vastavat stiili. Ametliku stiiliga on õpilased põgusalt	18. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (5 min) Kuula tähelepanelikult loengut ametliku stiili kohta ja tee vihikusse vajadusel märkmeid. Küsi, kui vajad täpsustusi.

tutvunud ka 10. klassis. See on õpitu meeldetuletus. I slaid. Sõnavlik. Neutraalsed, emotsioonitud sõnad, N: <i>kodanik, isik, tütarlaps, õpilane</i>. Keeles sagedamini esinevad sõnad on neutraalsed. Õpetaja palub õpilastel veel näiteid tuua neutraalsete sõnade kohta. II slaid. Grammatilised vahendid. Süntaks ehk lausemoodustus: laused lühikesed, viimistletud (sõnade järjekord lauses vastavalt grammatikareeglitele), kasutatakse lauselühendit või nomilisatsiooni (mine-vorm). Lauseühendi tavalisemad vormid: -nud, -tud, -des, -mata. Nud- ja tud-lühend eraldatakse lausest alati komaga, des- ja mata-lühend vaid siis, kui lühendi tuum asub lühendi alguses. Mata-vormi kasutatakse eituse puhul. III slaid. Näitelaused. Arvesse võttes kõiki nimetatud fakte, tuleb leida vahendid olukorra lahendamiseks. Sobivat lahendust leidmata ei saa me tööd jätkata. Leidnud sobiva isiku sellele kohale, soovime tema tööleasumist esimesel võimalusel. Viimane slaid jääb nähtavaks tunni lõpuni. Vajadusel saab näidata ka eelmises tunnis näidatud esitluse viimast slaidi „Memorandumi osad“ 19. Õpitegevus: loovalt rakendamine (25 min). Memorandumi kirjutamine. Mustand. 20. Õpitegevus: funktsionaalselt analüüsimine (10 min)	Esitlus on nähtav kooli e-õppe keskkonnas. Tooge näiteid neutraalse varjundiga sõnade kohta. Võite esitada küsimusi memorandumi koostamise kohta, kui midagi on jäänud arusaamatuks. 19. Õpitegevus: loovalt rakendamine (25 min). Kirjutage memorandum adressaadile, kelle eelmises tunnis oma rühmaga valisite, kasutage koostatud kavapunkte ja kodutööna valminud lõiku. Kasutage fakte oma arvamuste argumenteerimiseks. 20. Õpitegevus: funktsionaalselt analüüsimine (10 min)
--	---

Õpilane täidab töölehe nr 4 ehk memorandumi analüüsilehe lahtri <i>Mina</i> (vt LISA). Seejärel vahetatakse pinginaabriga (klassikaaslasega) tööd ja töölehed. Loetakse kaaslane tööd ja märgitakse ära õigekirjavead. Kaaslane kirjutab töölehele kommentaari (kas on piisavalt fakte, kas arvamused on veenvalt argumenteeritud, kas sõnastus ja stiil on sobivad, kas töö vastab memorandumi ülesehitusnõuetele). Seejärel saab õpilane oma töö ja analüüsilehe tagasi. 21. Õpitegevus: loovalt rakendamine Kodune töö: Kirjutada memorandumi puhtand arvutil (200 – 300 sõna). Tööd esitada A-4 paberil või saata Wordi dokumendina õpetaja meilile. Õpetaja hindab kõiki töid. Vajadusel saab õpilane otsida juurde allikaid, mida memorandumis refereerida ja tsiteerida. 4. TUND – Mitmikkirjaoskus ja semiootilised süsteemid 22. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Rühmatöö. Õpetaja jagab igale rühmale õpilaste memorandumid, kes ei ole selles rühmas. Õpilased loevad neid ja valivad parima õpilasmemorandum, igale tööle paneb iga rühma liige ka omapoolse hinde, mida õpetaja lõpliku hinde panemisel arvestab/võib arvestada. Iga rühm saab lõpus sõna 1 min, mille jooksul peab nimetama võitja/võitjad ja põhjendama, miks just antud tööd olid parimad. 23. Õpitegevus: uue kogemine (2 min) Õpetaja saab kiita, et õpilased tulid hästi toime end kirjalikult väljendades. See info jõudis adressaadini ainult ühe märgisüsteemi kaudu –sõnalise ehk verbaalse. Kui kuulati rühmatööde suulisi kokkuvõtteid, siis mis lisandus keeleliselt edastatavale infole? (žestid, intonatsioon, miimika) Mil viisil saab veel infot	Täitke töölehe nr 4 ehk memorandumi analüüsilehe lahtri <i>Mina</i> (vt LISA). Vahetage pinginaabriga (klassikaaslasega) tööd. Lugege seda, märkige töös ära esinevad õigekirjavead ja kirjutage töölehele kommentaar. Tagastage autorile memorandumid mustand ja analüüsileht. 21. Õpitegevus: loovalt rakendamine Kodune töö: Täienda mustandit, otsides vajadusel juurde allikaid, mida saate refereerida või tsiteerida. Kirjutage 200 – 300-sõnaline memorandum puhtand arvutil. Töö esitage A-4 paberil või saata Wordi dokumendina õpetaja meilile. 4. TUND – Reklaam kui tekst ja märgisüsteemid 22. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Rühmatöö. Te saate lugeda kaasõpilaste memorandumid. Te peate oma rühmas valima parima õpilasmemorandum, igale tööle paneb iga rühma liige ka omapoolse hinde, mida õpetaja lõpliku hinde panemisel võib arvestada. Iga rühm saab lõpus sõna 1 min, mille jooksul peate nimetama võitja/võitjad ja põhjendama, miks just antud tööd olid parimad. 23. Õpitegevus: uue kogemine (2 min) Kui kuulasite teiste rühmade ettekandeid, siis mis lisandus keeleliselt edastatavale infole? Mil viisil saab veel, peale keeleliste
--	---

edastada? (Muusika, video, pilt, värvid, liikumine, miimika, žestid, vm) 24. Õpitegevus: üldistamine nimetamise kaudu (1 min) Õpetaja peab õpilased juhtima mõistmiseni, et peale keelemärkide on veel teisigi märgisüsteeme, mille kaudu me saame infot ja edastame seda. Seda nimetatakse mitmikkirjaoskuseks, mida me kasutame ja mille kaudu meid mõjutatakse iga päev 25. Õpitegevus: üldistamine teoreetiliselt (8 min) Loeng ja esitlus „Mitmikkirjaoskus“, mille ajal selgitatakse järgmised uued mõisted: <i>intertekstuaalne</i>, <i>multimodaalne</i>, <i>lineaarne</i>, <i>mittelineaarne</i>, <i>semiootiline</i>, <i>multimeedia</i>. Iga slaidi juures aktiveerib õpetaja õpilasi küsimustega, palub neil näiteid tuua. I slaid. Teksti mõiste tänapäeval Paberil, elektrooniline, elav. Teadlikult konstrueeritud. Võib olla mitu tähendust. Võib olla intertekstuaalne. Võib olla multimodaalne: interaktiivne (vastastikmõjuline), lineaarne, mittelineaarne. Üks või mitu semiootilist süsteemi (multimeediatekstd: koos nii heli, tekst, video, graafika). II slaid. Intertekstuaalsus Teksti omadus sarnaneda mõne tunnuse poolest mõne teise tekstiga. Tüüpilised juhtumid: 1) teise žanri kasutamine (elulugu muinasjutu vormis; 2) teise kujunduse kasutamine (raamatu lk nagu veebileht); 3) stseen või motiiv mõnest teisest teosest; 4) tekstide ja žanrite kollaaž: mingile tekstile pühendatud veebileht. III slaid. Multimodaalsus (mitu olekuviisi) Tekst ei ole lineaarne: ka trükitud raamatul võib olla mitu lõppu. Veebilehte saab lugeda mitut moodi.	vahendite, infot edastada? Milliseid vahendeid kasutab film, reklaam? 24. Õpitegevus: üldistamine nimetamise kaudu (1 min) Pange vihikusse pealkiri „Mitmikkirjaoskus“ 25. Õpitegevus: üldistamine teoreetiliselt (6 min) Kuulake aktiivselt ja konspekteerige uus info mõistete kohta ning eri märgisüsteemide kohta. Esitlus on nähtav kooli e-õppe keskkonnas.
---	--

Jututoas on kirjalik tekst interaktiivne (vastastikmõjuline). IV slaid. Semiootilised süsteemid (märgisüsteemid). VERBAALNE – loomulik inimkeel kõnes ja kirjas. VISUAALNE – liikuvad ja stabiilsed pildid, värv. AUDITIIVNE – muusika ja kõlaefektid; heli tugevus, kõrgus ja tämber. ŽESTILINE – miimika ja kehakeel, liikumise kiirus ja viis. RUUMILINE – objektide paigutus ruumis, lähedus, kaugus; maastik. 26. Õpitegevus: uue kogemine (5 min) Sotsiaalreklaami nr 1 „Embrace Life: A new online ad with a twist“ (Vt LISA 2.1.) esitamine. Esmalt ainult helitausta kuulamine, pilti ei vaata. Õpilased ennustavad, pakuvad, millest see reklaam võiks rääkida. Teist korda vaadatakse koos heli ja pildiga. Mis selgus? 27. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (3 min) Millised märgisüsteemid omasid suuremat kaalu? Millise semiootilise süsteemi kaudu jõudis info kõige selgemalt kohale? Õpilased täidavad algul iseseisvalt töölehe nr 5 (vt LISA 1) ja seejärel kontrollitakse seda ühiselt. 28. Õpitegevus: uue kogemine (3 min) Sotsiaalreklaami nr 2 „Ära tapa oma sõpra. Kinnita tagaistmel turvavöö!“ (Vt LISA 2.1.) esimene vaatamine ilma helita. Õpilased ennustavad, pakuvad, milline võiks olla reklaami helitaust ja kas peale loetakse teksti ning millist. Seejärel kuulatakse ainult helitausta. Kas ilma pildita on reklaami sisu mõistetav? Kolmas vaatamine on terviklik. 29. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (3 min) Millised märgisüsteemid omasid suuremat kaalu? Millise semiootilise süsteemi kaudu jõudis info kõige selgemalt kohale?	26. Õpitegevus: uue kogemine (5 min) Vaadake videod nr 1. Esimene kord kuulake vaid heli ja ennustage, millest see reklaam võiks rääkida. Teisel korral vaadake koos heli ja pildiga. Kas teie ennustus oli tõene? 27. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (3 min) Täitke analüüsileht 1. video kohta (tööleht nr 5). Kontrollimise ajal täiendage seda. 28. Õpitegevus: uue kogemine (3 min) Vaadake videod nr 2. Ennustage, pakkuge, milline võiks olla reklaami helitaust (kas ja missugune on muusika, autosõidu heli), kas peale loetakse teksti ning millist. Teisel korral kuulake vaid helitausta. Kas ilma pildita on reklaami sisu mõistetav? Kolmas vaatamine on terviklik. 29. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (3 min) Täitke analüüsileht ehk tööleht nr 5 (vt LISA 1) I video kohta. Kontrollimise ajal
---	---

Õpilased täidavad analüüsilehe (tööleht nr 5, vt LISA 1), mis lõpus ka ühiselt läbi arutatakse.	täiendage seda.
30. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (3 min) Suuline frontaalne küsitlus. Mis liiki reklaamidega oli tegemist? Kas nähtud sotsiaalreklaamid täitsid oma eesmärgi? Kumb reklaam oli mõjusam? Miks?	30. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (3 min) Osalege üleklassilises vestluses. Mis liiki reklaamiga on tegemist (kommerts- või sotsiaalreklaam)? Kas nähtud sotsiaalreklaamid täitsid oma eesmärgi? Kumb reklaam oli mõjusam? Miks?
31. Õpitegevus: üldistamine teoreetiliselt (2 min). Frontaalne vestlus. Mis on reklaamide eesmärk? Sotsiaalreklaami eesmärk on muuta inimeste käitumist, hoiakuid, suhtumist. Kommertsreklaamide kaudu mõjutatakse inimeste tarbimisharjumusi. Mis on ühist sotsiaal- ja kommertsreklaamil? Igasugune reklaam on mõjutaja. Kas filmitreiler on reklaam, mis liiki reklaam? Filmireklaam on üks kommertsreklaami liike. Filmitootjate eesmärk on samuti oma toodet ehk filmi müüa, saada palju tarbijaid ehk vaatajaid.	31. Õpitegevus: üldistamine teoreetiliselt (3 min). Osalege vestluses, olge valmis vastama küsimustele. Mis on reklaamide eesmärk? Mis on ühist sotsiaal- ja kommertsreklaamil? Kas filmitreiler on reklaam, mis liiki reklaam?
32. Õpitegevus: rakendamine loovalt (5 min) Koduse rühmatöö ja järgmise tunni töö tutvustus. Rühmade moodustamine (rühmadele võiks selle ülesande juba varem kätte anda, sõltub sellest, millal toimub järgmine tund). Õpetaja tutvustab legendi. Legend: Valmimas on film J. Krossi romaani „Keisri hull“ põhjal. Filmi edukaks müügiks vajavad tootjad head reklaami, seetõttu kuulutavad nad välja filmireklaamide ehk filmitreilerite konkursi. Ülesanne õpilastele: teha filmile 1 – 3-minutiline reklaamklipp. Klassist valitakse kolm rühma, kes hakkavad tegema filmireklaami. Ülejäänud õpilaste rühmad esindavad filmiagentuuri, iga rühm annab	32. Õpitegevus: rakendamine loovalt (5 min) Koduse rühmatöö ja järgmise tunni töö tutvustus. Valmistuge loovaks rühmatööks. Töö aluseks on järgmine legend: Valmimas on film J. Krossi romaani „Keisri hull“ põhjal. Filmi edukaks müügiks vajavad tootjad head reklaami, seetõttu kuulutavad nad välja filmitreilerite konkursi. Filmireklaame hakkavad tegema kolm rühma. Ülejäänud õpilastest moodustuvad rühmad, kes esindavad filmiagentuuri, iga agentuurirühm annab konkureerivatele reklaamidele eksperthinnangu ja valib ühtlasi valminud treilerite seast parima. Peate otsustama, kuidas rühmad moodustate ja kas olete filmitegijad või filmiagentuur.

reklaamidele eksperthinnangu ja valib ühtlasi valminud reklaamide seast parima. Agentuuri esindajad kehastuvad pärast konkurssi ajakirjanikeks ja kirjutavad ühe meediateksti: uudis, reportaaž, arvamyslugu või intervjuu. Žanr valitakse loosiga. Võib juhtuda ka, et filmi tahavad teha kõik õpilased, siis võib teha rohkem klippe, sel juhul on eksperdid hiljem kõik õpilased: poole klassi rühmad hindavad teise poole klassi rühmade videoid. Ideaalseim variant oleks siis, kui filmimisele saaks kulutada kaks tundi kursusest „Kirjandus ja film“. 5. TUND – Filmireklaamide analüüs 33. Õpitegevus: rakendamine loovalt (3 min) Õpetaja esineb ürituse juhina ja kuulutab välja filmireklaamide konkursi. Tutvustab agentuuri esindust ehk ekspertide rühmi ning samuti reklaamfilmitootjate firmasid. Õpetaja seletab ära järgneva tunni kava: kõigepealt vaatavad õpilased filmitreilereid ja hindavad neid eelmises tunnis käsitletud semiootilisi süsteeme silmas pidades, samuti arvestades tehnilist teostust, loovust ja vastavust teosele; seejärel lähevad ekspertrühmad otsust langetama; lõpuks selgub võitja. 34. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (18 min) Õpilased vaatavad videoklippe, mille järel täidavad töölehte nr 6 (vt LISA 1). Arutelu vahepeal ei toimu. Töö on individuaalne. 35. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Parima treileri valik filmiagentuuris. Ekspertühmad (õpilased, kes ei osalenud filmide tegemises) lähevad klassist välja, analüüsivad omavahele nähtud filmitreilereid, kasutavad ka oma täidetud töölehte, lõpuks peab iga rühm otsustama,	Agentuuri esindajad kehastuvad pärast konkurssi ajakirjanikeks ja kirjutavad ühe meediateksti: uudis, reportaaž, arvamyslugu või intervjuu. Žanr valitakse loosiga. 5. TUND – Filmitreilerite konkurss 33. Õpitegevus: rakendamine loovalt (3 min) Istuge rühmadena, kellega koos valmistusite koduseks rühmatööks. Kuulake õpetajapoolset sissejuhatust. 34. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (18 min) Vaadake videoklippe ja iga video järel täitke töölehe nr 6 vastav veerg. 35. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Osalege rühmaarutelus. Kui kuulute ekspertide rühma, lähete oma grupiga klassist välja ja arutate rühmas, milline oli parim treiler, kasutate ka meeldetuletuseks täidetud töölehti. Otsuse vormistate töölehel nr 7.
---	--

milline trailer on parim. Kokkuvõtte arutelust vormistab iga rühm kirjalikult töölehel nr 7 (vt LISA 1). Kui ekspertgrupp on rohkem kui üks, arutlevad nad lõpuks ka omavahel ja proovivad leida ühise lemmiku. Rühmad, kes jäävad klassi ehk filmitegijad, saavad kõik kordamööda sõna. Iga rühm (sõna võivad saada kõik rühmaliikmed) räägib, millised olid nende meelest teiste videote tugevad küljed, head ja huvitavad lahendused, mis nõrgaks jäi, mis küsimusi tekitas. Iga rühm nimetab tugevaima töö, välistades ennast. Nii selgub klassis filmitegijate endi valik. 36. Õpitegevus: rakendamine loovalt (7 min) Konkursi võitja väljakuulutamine. Ekspertid astuvad filmitegijate ette ja annavad tagasisidet kõigile osalejatele, tuues eelkõige välja tugevad küljed, kuid nimetades ära ka vajakajäämised. Lõpuks kuulutavad nad välja võitnud filmitreileri ja nimetatakse põhifaktor, mis tõi sellele videole võidu. 37. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (7 min) Iga filmitegijate rühm saab sõna 2 min, et öelda, mida selle tööprotsessi jooksul õppis (iga rühmaliige peab midagi ütlema). Õpetaja öelda on positiivne lõppsõna selle kohta, kuidas õpilased tööga hakkama said. 38. Õpitegevus: rakendamine loovalt Kodune töö: õpilased, kes filmiklippe ei teinud, saavad loova koduse töö. Neil tuleb kirjutada toimunud filmitreilerite konkursist üks meediatekst: uudislugu, reportaaž, arvamus või intervjuu. Õpilastele tuleb rõhutada, et tekste kirjutades ei tohi unustada baasteksti, J. Krossi romaani „Keisri hull“. Õpetaja	Rühmad, kes jäävad klassi ehk filmitegijad, saavad kõik kordamööda sõna. Iga rühm (sõna võivad saada kõik rühmaliikmed) räägib, millised olid teie meelest teiste videote tugevad küljed, head ja huvitavad lahendused, mis nõrgaks jäi, mis küsimusi tekitas. Iga rühm nimetab tugevaima töö, välistades ennast. 36. Õpitegevus: rakendamine loovalt (7 min) Konkursi võitja väljakuulutamine. Ekspertid tulevad klassi ja annavad korrektse tagasiside kõigile konkursil osalenud filmitreileritele, tuues välja kõik tugevad küljed ja seejärel ka nõrgad. Lõpuks kuulutavad nad välja võitnud filmitreileri ja nimetavad põhilise asjaolu, mis tõi sellele videole võidu. 37. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (7 min) Iga filmitegijate rühm saab sõna 2 min, et öelda, mida selle töö tegemise käigus õppis (iga rühmaliige peab midagi ütlema). 38. Õpitegevus: rakendamine loovalt Kodune töö: õpilased, kes filmiklippe ei teinud, kirjutavad toimunud filmitreilerite konkursist ühe meediateksti: uudislugu, reportaaž, arvamus või intervjuu. Teksti kirjutamise juures ärge unustage, et trailerid reklaamisid filmi, mis on tehtud Jaan Krossi teose „Keisri hull“ põhjal. Võtke
---	--

valmistab ette loosilipikud žanritega iga õpilase jaoks, nii et kõiki žanreid oleks võrdselt, lipikul on kirjas ka väljaanne, mille jaoks kirjutatakse. Õpilane võib ülesannet täites muuta oma identiteeti. Töö vormistada kindlasti ühepoolsest A-4 paberil. (Kui filmi tegid kõik, saavad kõik ka selle koduseks ülesandeks või sooritavad selle tunnis.) Kuna meediatekstide liikidega on varasemateski klassides tutvutud, siis ei ole vaja esialgu teooriat käsitleda. Õpilased peavad vajadusel ise õppematerjalidest abi otsima, selleks annab õpetaja viite (vt LISA 2.2.).	tunni lõpul õpetaja käest loosilipik, kust selgub, millise teksti peate kirjutama ja millise väljaande jaoks. Endale kui ajakirjanikule võite võtta uue identiteedi. Tekst vormistage ühepoolsest A-4 paberil. Õpetaja annab ka viite abimaterjalidele nende tekstide koostamiseks (vt LISA 2.2.).
6. TUND - Meediažanrid	6. TUND – Ajalehetoiimetuses
39. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (7 min) Varem õpitu meeldetuletamine. Rühmatöö meediatekstide kohta: uudis, reportaaž, arvamyslugu, intervjuu. Iga rühm koostab suurel paberil mandala ühe meediažanri kohta, tuues välja selle tekstiliigi struktuuri ja olemuslikud ja stiililised eripärad. (Kui õpilasi on klassis palju ja ka tekste rohkesti, võib iga žanri kohta teha kaks rühma.)	39. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (5 min) Koostage rühmas varasematele teadmistele toetudes ülevaatlik mandala ühe meediažanri kohta, mille õpetaja teile annab (uudis, reportaaž, arvamyslugu või intervjuu). Tooge välja selle tekstiliigi struktuuri ja olemuslikud ja stiililised eripärad.
40. Õpitegevus: uue kogemine ja üldistamine nimetamise kaudu (8 min) Iga rühm annab ülevaate teistele sellest ajakirjandusžanrist, mida meenutati. Teised konspekteerivad samal ajal, seejärel täiendatakse kaasõpilaste ja õpetaja kommentaaride põhjal mandalt. Õpetaja peab silmas pidama, et kõik oluline kirja saaks. Mandalad pannakse kõigile nähtavalt üles (seinale, tahvlile).	40. Õpitegevus: uue kogemine ja üldistamine nimetamise kaudu (8 min) Esitlege oma tööd klassile. Teised saavad lisada veel märksõnu, mis puudu on, samuti õpetaja. Need kirjutage mandalale. Teiste rühmade ettekannete ajal tuleb koostada ka konspekt meediažanrite kohta, et järgmist tööülesannet täites oleks abimaterjal olemas. Kõik uus või ununenud tuleb kirja panna.
41. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (10 min) Rühmatöö kaasõpilaste tekste analüüsides. Eesmärk: kindlaks teha tööde vastavus žanrinõuetele, märgistada õigekirjavead.	41. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (15 min) Rühmatöö kaasõpilaste tekste analüüsides. Saate analüüsimiseks samas žanris töö, mille kohta tegite mandala.

Vastava žanri kohta ülevaadet teinud õpilased analüüsivad ka samas žanris tehtud õpilastöid ja täidavad iga tööga kaasas oleva tagasisidelehe, töölehe nr 8 (vt LISA 1).	Peate vaatama, kas tekst vastab ülesehitusnõuetele ja on koostatud kõiki selle žanri eripärasid silmas pidades. Täitke tagasisideleht ehk tööleht nr 8 (vt LISA 1), mis on kaasas iga õpilastööga. Tooge välja seal tugevad ja nõrgad küljed. Tõmmake joon alla ka õigekirjavigadele.
42. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Moodustatakse uued rühmad põhimõttel, et iga rühm esindab mingi kindla väljaande toimetust. Iga rühm (toimetuse) saab lugemiseks ja analüüsimiseks tekstid, mis on vastava väljaande jaoks kirjutatud, seega on igal rühmal (toimetusel) 4 eriliigilist teksti. Järgneb tekstide sisuline analüüs: hinnatakse sobivust selle väljaande jaoks. Hinnang koos põhjendusega kirjutatakse kaasasolevale tagasisidelehele (tööleht nr 8). Toimetuse selgitab oma väljaande parima artikli. Tagasisideleht läheb hiljem artikli autorile, kellele tagasisidet anti. Õpetaja võib sinna lisada omapoolse kommentaari, kas ta nõustub õpilaste hinnangutega või mitte ja miks.	42. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Moodustatakse uued rühmad. Iga rühm on nüüd üks kindel väljaanne. Te kõik olete toimetuse liikmed, kes peavad kokku panema ühe ajalehe lehekülje. Te saate neli teksti, kõik eri žanritest ja hindate nende sobivust teie väljaandele. Kirjutage tagasiside töölehele nr 8. Valige teie meelest parim tekst ehk artikkel selles väljaandes.
43. Õpitegevus: rakendamine asjakohaselt (10 min). Ajalehe ühe külje kokkupanek. Iga rühm kleebib tekstid suurele paberile, peale kirjutab väljaande nimi. Iga toimetuse nimetab oma väljaande parima artikli ja kui jääb aega, loetakse ka parim artikkel ette. Koostatud ajalehed jäävad klassi seinale lugemiseks.	43. Õpitegevus: rakendamine asjakohaselt (10 min). Pange kokku üks lehekülg ajalehest. Kleepige kõik neli teksti suurele lehele ja kirjutage peale väljaande nimi. Lõpuks saab teie toimetuse sõna ja te kuulutate välja selle ajalehenumbri parima artikli. Kui jääb aega, loete ka parima töö ette.

5.1.5. Edasine tegevus (ingl *learning pathway*)

Edasi võiks käsitleda demagoogiavõtteid ja siduda seda reklaamidega, analüüsida reklaame sellest aspektist. Samuti jäid käsitlemata poliitilised reklaamid. Neid võiks võrrelda sotsiaal- ja kommertsreklaamidega. Analüüsida võib ka reklaamide

keelekasutust, neis esinevat sõnavara (anglitsismid, släng, tsitaatsõnad jne). Võrrelda võib meediažanrite erinevust eri meediakanalites: ajalehes, raadios, televisioonis.

Sõnavaraarendust saab läbi viia ka puhtalt teose põhjal, võttes aluseks J. Krossi romaani „Keisri hull“. Kross on tuntud endaloodud liitsõnade poolest. Siis sobib grammatikateemana korrata ka kooku- ja lahkukirjutamist. Tegeleda võib ka interpunktsiooni kordamise ja harjutamisega, kasutades baasmaterjalina tekstilõike romaanist, kust kirjavahemärgid on kaotatud.

Samuti võib teha loovkirjutamist, matkides Krossi stiili. Loovülesanne võib olla ka kirja kirjutamine mõnele tegelasele või mõne teise tegelase päevikusissekanne. Selle jaoks võiks eelnevalt kõrgstiili sõnavarale ja lausestusele tähelepanu pöörata.

5.1.6. Õppelemendis kasutatud materjalid

Ehala, Martin 2000. Kirjutamise kunst. Toim. Tiina Laats. Tallinn: Künnimees.

Ehala, Martin 2011. Kodulehekülg Uus Emakeeleõpetus. Videoloengud.
http://video.ut.ee/producer/2010/Martin_Ehala/07.04.2010_presio/

Ehala, Martin, Mare Kitsnik 2011. Praktiline eesti keel. 10 klass, 1.vihik. Tallinn: Künnimees.

Hage, Maaja 2003. Teksti- ja kõneõpetus. Toim. Margit Ross. Tallinn: Koolibri.

Kross, Jaan 2008. Keisri hull. Tallinn: Eesti Päevaleht AS

Šaitanov, Igor 2005. Maailmakirjandus. Barokk. Klassitsism. Valgustus. Tallinn: Avita.

Sotsiaalreklaam nr 1. „Embrace Life: A new online ad with a twist“

<http://www.youtube.com/watch?v=p916yeFa2Xk>

Sotsiaalreklaam nr 2. „Ära tapa oma sõpra. Kinnita tagaistmel turvavöö!“

<http://www.youtube.com/watch?v=NIQw0aAQIos>

5.2. Õppelement „Ka kurjast kasvab hea“

5.2.1. Õppimise kese

Valdkond / Seotud kursused: ainevaldkonna „Keel ja kirjandus“ kursused „Kirjanduse põhiliigid ja –žanrid“, „Meedia ja mõjutamine“, „Keel ja stiil“, „Praktiline eesti keel II“.

Õppesisu

- 1. Kõnelemine:** suuline suhtlus lähtuvalt olukorrast ja vestluspartnerist; keelelise väljendusrikkuse arendamine; suuline esinemine ja väitlus.
- 2. Kirjutamine:** ajakirjanduslike tekstide koostamine (kriminaaluudis ja arvamyslugu); ilukirjandusliku teksti koostamine; iseloomustuse või elulookirjelduse koostamine; kirjaliku teksti erinevus suulisest.
- 3. Lugemine:** eri modaalsusega (hüpertekstilise) tekstide tähenduse mõistmine; teksti eesmärgi ja vaatenurga mõistmine, meediatekstide kriitiline analüüsimine; sõnavaraarendus (ilukirjanduskeele sõnavara stiilivärvingud ja teemaga seotud terminoloogia omandamine, kinnistamine ja praktiline kasutamine); keeruka kujundliku väljenduse mõistmine.
- 4. Kuulamine:** suulise teksti konspekteerimine ja selle põhjal küsimuste esitamine.

Sihtgrupp (*learning level*): 11. klass

Maht: 6 tundi

Eelnevad teadmised (*prior knowledge*): läbi on loetud J. W. Goethe draama „Fasut“ I osa, mida kirjanduse tunnis on analüüsitud / analüüsitakse,

5.2.2. Eesmärgid

Antud tundidega taotletakse, et õpilane

- rakendab oma suhtlus- ja tekstitööoskusi nii teksti vastuvõtja kui ka loojana;
- analüüsib tekstide sisu, eesmärke, kasutuskonteksti, ülesehitust, sõnavara ja stiili;

- suhtleb eesmärgipäraselt, kasutades konteksti sobivat suulist ja kirjalikku keelt;
- arendab loovat ja kriitilist mõtlemist;
- arendab nii suulist kui ka kirjalikku väljendus- ja arutlusoskust ning loovust;
- eristab fakti arvamusest;
- oskab väljendada oma seiskohta loetu kohta ning valida selleks sobivad keelevahendid;
- suudab kirjutada arvamust;
- suudab kaasa mõelda avalikule esinemisele ning esitada ettekandjale küsimusi

5.2.3. Tulemused

Hindamine: jooksvad hinded ilukirjanduslikus stiilis lühiteksti, kriminaaluudise ja sisukate suuliste esinemiste eest rollimängudes, arvestuslik hinne kokkuvõtva mahukama kirjaliku töö eest.

5.2.4. Teadmiste protsessid: õpitegevused

Õpetaja	Õpilane
1. TUND – Ilukirjanduslik stiil, stiilivärvinguga sõnad. Võimalusel võiks tund toimuda arvutiklassis, et paari peale oleks kasutada vähemalt üks arvuti. 1. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (3 min) Meenutatakse Goethe „Fausti“ I osa sõnavara aspektist. Õpetaja kirjutab tahvlile või kuvab ekraanile järgmised sõnad, mida on teoses kasutatud ühe tegelase kohta: <i>koer, jälk peletis, ussike, häbitu olend, koletis, lõust, neetu, madu, tõbras, vana õel, alatu ja vilets vaim, segasohk, neetud roju.</i> Seejärel algatab õpetaja frontaalse vestluse, toetudes järgmistele küsimustele: Kelle kohta need sõnad käivad? (<i>Mefistofelese</i>) Millise alatooniga need lausunud on? (<i>viha, kibedus, pettumus</i>) Milline on nende stiilivärving arvestades konteksti? (<i>madal stiil, sõimusõnad e vulgarismid</i>) Need sõnad on öelnud üks	1. TUND - Raamat täis „värvilisi“ sõnu 1. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (3 min) Meenutage Goethe „Fausti“. Kelle kohta selles teoses on öeldud järgmised sõnad: <i>koer, jälk peletis, ussike, häbitu olend, koletis, lõust, neetu, madu, tõbras, vana õel, alatu ja vilets vaim, segasohk, neetud roju?</i> Osalege suulises üleklassilises vestluses, toetudes õpetajapoolsetele küsimustele. Millise alatooniga need lausunud on? Milline on nende stiilivärving? Need sõnad on öelnud üks kindel tegelane. Kes? Millised neist sõnadest oleks muus kontekstis täiesti neutraalse stiilivärvinguga? Millised sõnad oleks muus kontekstis juba teatava

kindel tegelane. Kes? (<i>Faust</i>) Millised neist sõnadest oleks muus kontekstis täiesti neutraalse stiilivärvinguga? (<i>koer, olend, madu, vana</i>) Millised sõnad oleks muus kontekstis juba teatava stiilivarjundiga? (<i>ussike - hellitav, vaim - müstiline, häbitu, alatu, vilets</i>) 2. Õpitegevus: Üldistamine nimetamise kaudu (12 min) Õpetaja annab lühikese ülevaate ilukirjandusliku stiili eripäradest. Esitlus „Funktsionaalstiilid“ I slaid. Funktsionaalstiilid. Kõigil stiilidel on oma funktsioon ehk ülesanne ehk keeleline kohustus. Funktsionaalstiilid: ilukirjanduslik stiil, ajakirjanduslik stiil, teadusstiil, ametlik stiil. II slaid. Ilukirjanduslik stiil. Stiili määravad keelevahendid: sõnavara , grammatilised vormid, lauseehitus. Stiilivärvinguga sõnad on varjundiga. Neutraalsete sõnade kasutus on sagedasem, stiilivarjundiga sõnad on harvemini esinevad. Stiilivärvingu tähis on sõnaraamatus märgitud suurtähtlühendina: KÕNEK, MURDES, VMO, VULG, ARH, HALV, LUUL, vm. III slaid. Omasõnad ja võõrsõnad. Varjundiga võivad olla mõlemad, sõltub kumma kasutus on harvem. N: <i>väljamõeldis</i> – neutraalne, <i>fiktsioon</i> – varjundiga; <i>tragöödia</i> – neutraalne, <i>kurbmäng</i> – varjundiga. IV slaid. Arhaismid ja unarsõnad. Arhaismid on vananenud sõnad, mida kasutatakse harva, seotud sageli talupojakultuuriga. N: <i>aganad, takune, heie</i> Unarsõnad on üldkeeles vähese kasutuse tõttu unarusse jäänud sõnad, ka	stiilivarjundiga? 2. Õpitegevus: Üldistamine nimetamise kaudu (12 min) Jälgige esitlust ja konspekteerige uued mõisted ja seletused. Esitlus on nähtav kooli e-õppe keskkonnas. Kas teate kõigi näidissõnade tähendust?
---	--

murdesõnad. N: *jumitu* (tohutult suur, hiiglaslik), *kaema* (vaatama)

V slaid. Keeleuuenduslikud sõnad . Paljud J. Aaviku poolt 20. saj I poolel loodud sõnad N: *nõnge* (kangekaelne), , *väisama*, *pädev*, *roim*, *sark*. Ka hiljem on keelde tulnud uusi sõnu.

VI slaid. Kõnekeele iseloomulik sõnavara. a) argikeelsused: *sihuke*, *kollanokk*; b) vulgarismid ehk labased sõnad: *raisk*, *taianpea*; c) barbarismid ehk võõrkeelsed sõnad: *okei*, *lets go*, *tšao*; d) õpilasslang: *õps*, *esta*, *keka*.

VII slaid. Kujundlikkus. Ka neutraalne sõna võib omandada värvingu, kui teda kasutatakse ülekantud tähenduses (metafoorina) või ebatavalises kontekstis. N: *Sa oled koer/ madu*. Kujundlikkust loovad kõik kõnekujundid: epiteedid, metafoorid, võrdlused, isikustamine jt.

VIII slaid. Morfoloogia ehk vormimoodutus. 1) Kõige väljapaistvam stiilivõte on **i-mitmuse** kasutamine. N: *neil loetud sekundeil, aias kasvavaisse violetseisse priimulaisse*. 2) **Tüvemitmus** on keeleuuenduslik N: *Pahelisil öötunnel tõusis julmust kujutelmist toitu laste alateadlikele hirmele*. 3) *Tud-* kesksõn asemel **tet**-vorm või **t**-vorm. N: *hakatud = hakat*, kirjutatud = *kirjutet*.

3. Õpitegevus: Analüüsimine funktsionaalselt (20 min)
Iseseisev töö. Õpilased saavad analüüsimiseks fraasid, mis sisaldavad stiilivärvinguga sõnu (tumedas trükis). Õpilased peavad leidma nende algvormi ja tähenduse, samuti stiilimärgendi, kui see on antud ja kasutades konspekti määrama stiilivarjundi. Kasutatakse paberkandjal sõnaraamatuid või interneti-sõnaraamatuid. Kõik fraasid on võetud „Faustist“, tööleht nr 1 (vt LISA 3). Kui

3. Õpitegevus: Analüüsimine funktsionaalselt (20 min)
Iga teose sisu on raske mõista, kui ei saa aru sõnadest. Draamat „Faust“ on raske lugeda esmalt seetõttu, et seal esineb hulgaliselt teile tundmatuid sõnu. Olge detektiivid ja uurige välja, mida need sõnad tähendavad (tööleht nr 1) ja millise stiilimärgendi annab sõnaraamat, määrake stiilivarjund, kasutades konspekti. Töö tegemiseks peate kasutama paberkandjal sõnaraamatuid ÕS või *Eesti keele seletav sõnaraamat*.

töö saab rutem valmis, saab pikemalt ühiselt analüüsida. 4. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min). Ühine arutelu. Õpilased küsivad nende sõnade kohta täpsustusi, mille kohta nad ei leidnud algvormi, tähendust, stiilivarjundit. Kaasõpilased saavad aidata. Stiilmärgendeid ei ole kõikide sõnade juures toodud, kuid stiilivarjund on neil siiski olemas. Need tuleb ühiselt läbi arutada ja juurde kirjutada, kui see õpilasel puudu jäi. Kui aega jääb, saab leida ka kõnekujundeid, mis toodud fraasides esinevad. 5. Õpitegevus: rakendamine loova. Kodune töö: Kirjutada u 100-sõnaline ilukirjanduslik lühitekst (miniatuur, kunstmuinasjutt, proosaluuletus, luuletus, naljand vm), kasutades harjutuses esinenud stiilivärvinguga sõnu, neid võib ise ka juurde lisada. Stiilivärvinguga sõnad alla joonida. Töö tuleb korrektselt vormistada töölehe teisele poolele ja järgmises tunnis esitada. 2. TUND – Ajakirjandusstiil, uudis krimaalkuriteo kohta 6. Õpitegevus: uue kogemine (8 min) Istutakse rühmades ja kõik loevad rühmas oma kodus kirjutatud loovtööd ette, valitakse parim töö, mis loetaks ette kogu klassile. 7. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (3 min) Frontaalne vestlus. Mille poolest erineb ilukirjandusstiil ajakirjanduslikust? (<i>On kirjakeelsem, poeetiliselt sõnavara stiilivärvinguga sõnavara kasutatakse vähem, palju sõltub žanrist</i>) Mida mäletate eri ajakirjandusžanrite stiilide	Võimalusel kasutage veebisõnastikke: http://www.eki.ee/dict/ekss/ http://portaal.eki.ee/dict/qs/ 4. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min). Püüa ühiselt arutledes ja analüüsides saada vastused kõikidele küsimustele, mis töölehte täites tekkisid. 5. Õpitegevus: rakendamine loova. Kodune töö: Kirjutada u 100-sõnaline ilukirjanduslik lühitekst (miniatuur, kunstmuinasjutt, proosaluuletus, luuletus, naljand vm), kasutades harjutuses esinenud stiilivärvinguga sõnu, neid võib ise ka juurde lisada. Stiilivärvinguga sõnad alla joonida. Töö tuleb kirjutada kauni käekirjaga töölehe teisele poolele ja järgmises tunnis esitada. 2. TUND – Krimiuudis 6. Õpitegevus: uue kogemine (8 min) Lugege rühmades ette kodus kirjutatud jutud ja valige välja parim lugu. Loo autor (või ka keegi teine rühmast) loeb selle klassile ette. 7. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (3 min) Meenuta, mille poolest erinevad ilukirjandus- ja ajakirjandusstiil ja mille poolest erinevad erinevate ajakirjandustekstide stiilid. Osale üleklassilises vestluses.
---	--

kohta?

8. Õpitegevus: Üldistamine nimetades (4 min)

Õpetaja toob veel kord selgelt välja ajakirjandusstiili eripärad, rõhutades eri žanrite eri stiili. Õpetaja võib näidata 1. tunnis kasutatud esitlust „Funktsionaalstiilid“, näidates selle 1. ja 9. slaidi, võib piirduda ka suulise loenguga.

I slaid. Funktsionaalstiilid. Kõigil stiilidel on oma funktsioon ehk ülesanne ehk keeleline kohustus. Funktsionaalstiilid: ilukirjanduslik stiil, ajakirjanduslik stiil, teadusstiil, ametlik stiil.

IX slaid. Ajakirjanduslik stiil. Ajakirjandusstiil pole ühtne, sõltub žanrist ja teksti eesmärgist. **Uudis.** Neutraalne stiil: kirjakeelne sõnavara, vähe kujundlikkust, tavapärane lausestus.

Arvamislugu. Isikupärane stiil: stiilivärvinguga sõnavara (kõnekeelsust välditakse), kujundirikas, mitmekesine lausestus.

9. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (1 min)

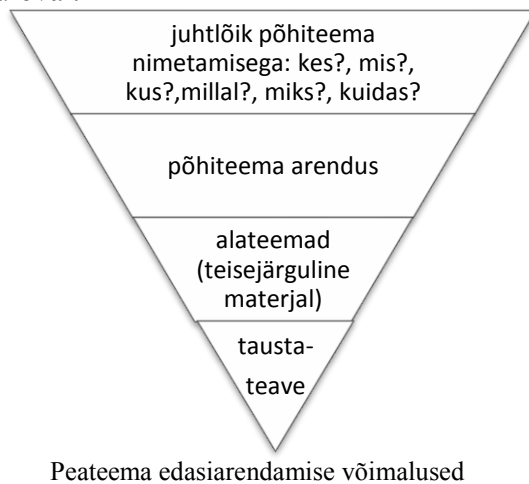
Õpetaja tuleb enne järgnevat analüüsi meelde ka uudise struktuuri, kuvades joonise uudise ülesehituse kohta seinale või joonistades tahvlile. Joonis jääb nähtavaks kogu järgneva ülesande sooritamise ajaks.

8. Õpitegevus: Üldistamine nimetades (4 min)

Kuulake ja lisage uued teadmised eelmises tunnis alustad konspektiile.

9. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (1 min)

Vaadake meeldetuletuseks joonist uudise ülesehituse kohta. Kõige tähtsam on üleval.



10. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (16 min) Paaristöö: kriminaaluudiste analüüs. Paarid saavad analüüsimiseks uudisteksti nr 1, (vt tööleht nr 2, LISA 3). Koos analüüsitakse ja täidetakse tööleht nr 3 (vt LISA 3). Analüüsi all on uudise struktuur, sõnavara ja stiil. Analüüsida võib ka kahte teksti, kui õpilased on kiired (vt LISA 3, tekst 2). Kui mõlemaid tekste tunnis analüüsida ei jõua, jääb teine lugemiseks ainult veebikeskkonnas, kuna teine tekst on otsesemalt seotud koduseks tööks jääva iseseisvalt koostatava uudisega. Kui jõutakse, siis teist teksti analüüsivad õpilased suuliselt. Lõpus toimub ühine analüüs. Õpilased saavad esitada küsimusi.	10. Õpitegevus: analüüsimine funktsionaalselt (16 min) Analüüsige paarides uudise (vt LISA 3, tööleht nr 2, tekst nr 1) ülesehitust, sõnavara ja stiili. Täitke tööleht nr 3 (vt LISA 3). Täiendage töölehte ühises arutelus.
11. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Uudis, mis ilmub interneti-keskkonnas on multimodaalne: seda saab lugeda ja sellele saab ise kõigile nähtava kommentaari kirjutada. Kuigi uudis on lakooniline, ratsionaalne ajakirjandustekst, põhjustab see sageli emotsionaalseid reageeringuid. Neid väljendatakse kommentaaridena. Eelnevalt analüüsitud uudise kommentaaride suuline analüüs. Milles seisneb kommentaaride ja teksti stiililine erinevus? (<i>kommentaarides on kasutatud palju vulgarisme ja kõnekeelt ja slängi</i>) Milliseid vulgarisme ja kõnekeelsusi kommentaaridest leiate? (<i>prostit, mendid, vördjad jne</i>) Mille poolest erineb uudisteksti ja kommentaaride keelekasutus? (<i>kommentaar on kirja pandud sageli nagu suuline kõne, tekstis on kirja- ja trükivigu, kasutatakse emotikone, lühendeid: krt</i>) Mis eesmärk on kommentaaridel? Miks neid on vaja? Millised võivad kommentaaride tagajärjed olla? Kuidas tõlgendada nende tekstide valguses tsitaati „Ka kurjast kasvab hea“ (Goethe „Faust“)?	11. Õpitegevus: analüüsimine kriitiliselt (10 min) Loe läbi ka uudise kohta kirjutatud kommentaarid (vt LISA 3, tööleht nr 2, teksti nr 1 kommentaarid). Osale suulises üleklassilises analüüsis. Milles seisneb kommentaaride ja teksti stiililine erinevus? Milliseid vulgarisme ja kõnekeelsusi kommentaaridest leiate? Mille poolest erineb uudisteksti ja kommentaaride keelekasutus? Mis eesmärk on kommentaaridel? Miks neid on vaja? Millised võivad kommentaaride tagajärjed olla? Kuidas tõlgendada nende tekstide valguses tsitaati „Ka kurjast kasvab hea“ (Goethe „Faust“)?
12. Õpitegevus: rakendamine asjakohaselt (3 min)	12. Õpitegevus: rakendamine asjakohaselt (3 min)

Koduse töö seletamine. Kodune töö: Järgnevalt peavad õpilased ise kirjutama kriminaaluudise mõne „Faustis“ esineva kuriteo või väärteo kohta (seda võib teha ka paaristööna, sel juhul peavad õpilased vajadusel suhtlema mõnes interneti-suhtlusportaalil ja teineteise töö täiendama). Õpilased valivad loosi teel lähtelegendi: kallaletung turistile Auerbachi veinikeldris, Valentini mõrv, Margareta ema salapärase surm, imiku surnukeha leidmine, Margareta arresterimine. Legendi võib lasta küll õpilasel endal pakutute hulgast valida või teosest ise leida, kuid selleks, et vältida ainult ühel-kahel teemal tehtavaid uudiseid, võetakse loosi. Uudised on järgneva kohtuprotsessi käivitajad. 3. TUND – Ettevalmistus kirjanduslikuks kohtuks 13. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (5 min) Uudiste ettelugemine vabatahtlikkuse alusel, aga nii, et kajastuse saaks kõik legendid. Tööd võib õpilastel lasta postitada ka klassi veebikeskkonnas, kus kommeneerida võiks just stiili ja sõnavara. 14. Õpitegevus: uue kogemine (5 min) Ette loetud kriminaaluudiste põhjal teeb õpetaja kokkuvõtte: kriminaalkuritegude eest võetakse inimene vastutusele, algab juurdlus, mida viib läbi uurija. Kohtuprotsess lõppeb kohtuotsusega. Eelneva põhjal tehakse järeldus, et Margareta on kinni peetud, ning talle on esitatud süüdistus kahe inimese surmas. Järgneb ettevalmistus kirjanduslikuks kohtuks „Fausti“ põhjal. Võimalikud on järgmised rollid: <i>Margareta, uurija, kohtunik, vandemehed, prokurör, advokaat, kohtusekretär, tunnistajad: Issand Mefistofeles, Faust, Marta.</i> Kuid tunnistajate hulka võib ka suurendada	Pange tähele koduse töö seletust. Kodune töö: Kirjutage tunnis õpitut rakendades krimiuudis „Faustis“ esineva kuriteo või väärteo kohta. Loosi teel saate legendi, millest lähtuda. 3. TUND – Ettevalmistus kirjanduslikuks kohtuks 13. Õpitegevus: teadaoleva kogemine (5 min) Lugege ette oma uudis ja kuulake teiste omi. Esitage töö õpetajale hindamiseks. 14. Õpitegevus: uue kogemine (5 min) Olge valmis rollimänguks: kirjanduslik kohus „Fausti“ põhjal. Teil tuleb leida endale sobiv roll selles mängus. Õpetaja pakub välja rollid, millest kõik teevad oma valiku: <i>Margareta, uurija, kohtunik, vandemehed, prokurör, advokaat, kohtusekretär, tunnistajad: Issand Mefistofeles, Faust, Marta.</i> Kuid tunnistajate hulka võib ka suurendada järgmiste tegelastega: <i>Wagner, Fausti õpilane, vana talupoeg, üliõpilased Brander, Siebel, Frosch, Altmayer; nõid, tüdruk Lieschen kaevult, kirikuõpetaja, volbriööl osalejad.</i> Mõnda rolli (ka uurija, advokaat, prokuröri rolli) võib ka topelt
--	---

järgmiste tegelastega: <i>Wagner, Fausti õpilane, vana talupoeg, üliõpilased Brander, Siebel, Frosch, Altmayer; nõid, tüdruk Lieschen kaevult, kirikuõpetaja, volbriööl osalejad</i>. Mõnda rolli (ka uurija, advokaat, prokuröri rolli) võib ka topelt olla. Rollide määramine sõltub klassi suurusest ja loomingulisusest. <i>Prokurör ja advokaat</i> peavad järgmiseks tunniks ette valmistama vastavalt süüdistus- või kaitsekõne ja tundma väga hästi teose sisu, et tunnistajaid küsitleda. <i>Uurija</i> teeb eeltöö, valides välja elulookirjelduse ja iseloomustuse, millele kohtule esitab. <i>Tunnistajad</i> peavad väga hästi tundma oma tegelaskujuga seonduvat teoses. 15. Õpitegevus: loovalt rakendamine (15 min) Kuum tool. Ettevalmistav mäng kirjanduslikuks kohtuks. Vastavalt valitud rollile kutsutakse klassi ette toolile kõik põhitegelased „Faustist“ (<i>Faust, Mefistofeles, Margareta, Marta, Issand vm</i>). Klass esindab avalikku arvamust. Kõik õpilased võivad küsida kõike toolil istuvalt <i>tegelaskujult</i>, küsida võib ka seda, millest teoses otseselt ei kirjutata. Küsimuste stiil peab olema ametlik. Eesmärk on arendada loovust ja suulist eneseväljendust ootamatus ametlikus olukorras. Vastamiseks anda kindel aeg, näiteks 2 või 3 min igale <i>tegelasele</i>. 16. Õpitegevus: asjakohaselt rakendamine (15 min) Rühmades kirjutamine. Ametlikus stiilis tekstide koostamine. Rõhutada ametliku stiili neutraalset sõnakasutust, tuginemist faktidele. Üks osa rühmi koostab Margareta elulookirjelduse, teine osa Margareta iseloomustuse (mõned faktid tuleb loogiliselt tuletamise teel välja mõelda). Kirjutamise ajal kasutavad õpilased abimaterjale: draamat „Faust“, Maaja Hage tekstiõpetuse õpikut.	olla. Teose süžee peab olema kõigil hästi teada, see on kohtuistung eeltingimus. Kui olete saanud oma rolli, vaadake üle teosest vastavad kohad, mis teie tegelaskuju otseselt puudutavad. 15. Õpitegevus: loovalt rakendamine (15 min) Mäng „Kuum tool“. Kui saite rolli, mis kehastab mõnd põhitegelast, olge valmis istuma n-ö kuumale toolile. Sellel istudes võib klass teilt kui tegelaskujult küsida kõike, mis teosega seondub ja ka juurdemõeldav on. 16. Õpitegevus: asjakohaselt rakendamine (15 min) Töötage rühmades. Teil tuleb ühiselt koostada kas Margareta elulookirjeldus või iseloomustus, vajadusel tuleb mõned fakti või asjaolud ise välja mõelda, kuid need peavad loogiliselt teose süžee haakuma. Abimaterjalina võite kasutada kirjandusteost (Goethe „Faust“) ja Maaja Hage tekstiõpetuse õpikut. Esitage tunni lõpus suuliselt oma rühmatöö ja esitage see paberil <i>uurijale</i>,
---	--

Koostatud tekstid loetakse ka tunni lõpus ette ja esitatakse seejärel <i>uurijale</i> (<i>uurijatele</i>), kes loeb need läbi ja valib parima / sobivaima, mis esitada järgmises tunnis kohtule. 4. – 5. TUND – Kirjanduslik kohus, väitlus ja pressikonverents. Kuna tegemist on tervikliku rollimänguga, siis peaks see kestma 2 x 45 min, soovitatavalt kaks järjestikust tundi. 17. Õpitegevus: loovalt rakendamine (90 min) Edasised kaks tundi on väiksemateks ajalisteks üksusteks jagamata, kuna see on väga loominguiline tegevus. Sobiv oleks, kui kohtuistungis põhiosa mahuks esimese 45 min sisse. Vaheajal saaks <i>süüdistaja</i> ja <i>kaitsja</i> oma lõpukõnesid korrigeerida. Teise 45 min sisse jääks <i>süüdistaja</i> ning <i>kaitsja</i> lõpukõned, väitlus ning pressikonverents. Õpetaja peab aega ise jälgima ja vahel õpilasi suunama, kui tegevus mõnes kohas takerdub. Klassiruumi füüsiline keskkond on vastavalt rollimängule ümber korraldatud. Terve esimene tund on üles ehitatud rollimänguna, mida juhib <i>kohtunik</i>. Tema avab istungi ja tutvustab kohtuasja ning teatab ühtlasi, et peale istungit toimub pressikonverents. Kohtuistungis esimeses osas loeb <i>prokurör</i> ette süüdistuskõne Margaretale, <i>advokaat</i> loeb ette kaitsekõne. Seejärel kutsutakse ükshaaval <i>tunnistajad</i> tunnistusi andma. Esimesena küsitakse <i>tunnistajat</i> tema kutsuja, kas <i>süüdistaja</i> või <i>kaitsja</i>. Pärast <i>tunnistajate</i> ülekuulamist ja <i>süüaluse</i> küsitlemist võiks tulla vaheaeg (vahetund). Lõpus esinevad <i>prokurör</i> ja <i>advokaat</i> lõppkõnega, kus paluvad vastavalt süüdi- või õigeksmõistmist. Seejärel lähevad <i>vandekohus</i> ja <i>kohtunik</i> otsust langetama ja peavad selle kirjalikult ka vormistama.	kes valib välja parimad tööd, mida edasi juba kohtus kasutada saab. 4. – 5. TUND – Kirjanduslik kohus, väitlus ja pressikonverents. 17. Õpitegevus: loovalt rakendamine (90 min) Kaks järgnevat tundi toimub rollimäng vastavalt valitud rollidele. Esimene tund algab kohtuistungiga, mida juhib <i>kohtunik</i>. Tema avab istungi ja tutvustab kohtuasja ning teatab ühtlasi, et peale istungit toimub pressikonverents. Kohtuistungis esimeses osas loeb <i>prokurör</i> ette süüdistuskõne Margaretale, <i>advokaat</i> loeb ette kaitsekõne. Seejärel kutsutakse ükshaaval <i>tunnistajad</i> tunnistusi andma. Esimesena küsitakse <i>tunnistajat</i> tema kutsuja, kas <i>süüdistaja</i> või <i>kaitsja</i>. Pärast tunnistusi esinevad <i>prokurör</i> ja <i>advokaat</i> lõppkõnega, kus paluvad vastavalt süüdi- või õigeksmõistmist. Seejärel lähevad <i>vandekohus</i> ja <i>kohtunik</i> otsust langetama ja peavad selle kirjalikult ka vormistama. Sel ajal kui, <i>kohtunik</i> ja <i>vandekohus</i> otsust langetavad, toimub klassis miniväitlus teemal „Margareta väärib surmanuhtlust“. Kriteeriumiks on see, et tema süü on tõestatud, väideldakse karistuse õigsus üle. Väitlust juhivad <i>kaitsja</i> ja <i>süüdistaja</i>. Et väitluses edukad olla, tuleb kohtuistungit tähelepanelikult jälgida. Pärast väitlust jätkub istung, kus <i>kohtunik</i> kuulutab välja otsuse. Lõpuks
---	--

Sel ajal kui, <i>kohtunik</i> ja <i>vandekohus</i> otsust langetavad, toimub klassis miniväitlus teemal „Margareta väärib surmanuhtlust“. Kriteeriumiks on see, et tema süü on tõestatud, väideldakse karistuse õigsus üle. Väitlust juhivad <i>kaitsja</i> ja <i>süüdistaja</i>. Väitlus annab tagasisidet, kui tähelepanelikult on õpilased kohtuistungit jälginud. Pärast väitlust jätkub istung, kus <i>kohtunik</i> kuulutab välja otsuse. Lõpuks kuulutatakse välja kohtuotsus. Pärast kohtuotsuse väljakuulutamist järgneb pressikonverents, kus <i>ajakirjanike</i> küsimustele vastavad <i>kaitsja</i>, <i>süüdistaja</i>, <i>kohtunik</i>, <i>uurija</i>. Ajakirjanikud on kõik ülejäänud õpilased, igaüks mingi kindla meediakanali esindaja, mida ta küsimust esitades peab nimetama. Pressikonverents on vajalik, kuna sunnib kohtuistungil mitteaktiivselt osalenud õpilased tähelepanelikult jälgima. Istungi ajal saavad õpilased / ajakirjanikud teha märkmeid. Pressikonverentsi juhib õpetaja.	kuulutatakse välja kohtuotsus. Pärast kohtuotsuse väljakuulutamist järgneb pressikonverents, kus <i>ajakirjanike</i> küsimustele vastavad <i>kaitsja</i>, <i>süüdistaja</i>, <i>kohtunik</i>, <i>uurija</i>. Ajakirjanikud on kõik ülejäänud õpilased, igaüks mingi kindla meediakanali esindaja, mida ta küsimust esitades peab nimetama. Selleks, et osata küsida, tuleb istungi ajal märkmeid teha.
6. TUND – Kokkuvõttev tund	6. TUND – Kokkuvõttev tund
18. Õpitegevus: Üldistamine teoreetiliselt (10 min) Õppeelemendi pealkirja, Goethe tsitaadi „Ka kurjast kasvab hea“ võiks tahvlile kirjutada. Toimub lühike paarides arutelu järgmiste küsimuste põhjal. Kas Goethe „Fausti“ võib käsitleda kui arvamusküsimust? Milliseid arvamusi ta selles teoses avaldab? Milliste vahenditega ta seda teeb? Küsimused võiks olla tahvlile kirjutatud või ekraanile kuvatud. Mõni paari teeb lühikese suulise ülevaate oma arutelu kogust klassile, 19. Õpitegevus: Analüüsimine kriitiliselt (10 min) Suuline analüüs. Eesmärk on aktiveerida	18. Õpitegevus: Üldistamine teoreetiliselt (10 min) Arutlege paarides. Kas Goethe „Fausti“ võib käsitleda kui arvamusküsimust? Milliseid arvamusi ta selles teoses avaldab? Milliste vahenditega ta seda teeb? Mõned paarid esitlevad arutelu tulemust lühidalt klassile. 19. Õpitegevus: Analüüsimine kriitiliselt (10 min) Osalege suulises üleklassilises arutelus.

õpilasi järgnevals kirjutamisülesandeks. Mida sellistel teemadel (nagu tegi Goethe „Faustis“) kirjutamine võiks ühiskonnas muuta? Miks on vaja oma arvamust avaldada? Mida võib arvamuse avaldamine endaga kaasa tuua selle avaldajale? Mida võis Goethe mõelda selle tsitaadiga „Ka kurjast sünnib hea“ teose kontekstis? Kantud küsimused võib kuvada ekraanile ja sinna ka järgnevals iseseisvaks tööks.	Mida sellistel teemadel (nagu tegi Goethe „Faustis“) kirjutamine võiks ühiskonnas muuta? Miks on vaja oma arvamust avaldada? Mida võib arvamuse avaldamine endaga kaasa tuua selle avaldajale? Mida võis Goethe mõelda selle tsitaadiga „Ka kurjast sünnib hea“ teose kontekstis?
20. Õpitegevus: Asjakohaselt rakendamine või loovalt rakendamine (25 min)	20. Õpitegevus: Asjakohaselt rakendamine või loovalt rakendamine (25 min)
Õpilased saavad võimaluse valida kolme eri tööülesande vahel.	Valige järgnevalt endale sobiv tööülesanne järgnevate variantide seast.
A ja B variant. (A) Poeetilise järelhüüde ehk essee (ilukirjanduslikumas isikupärase stiilis) või (B) arvamusartikli (ajakirjanduslikus stiilis) kirjutamine. Mõlemad tekstid peavad kajastama probleemistikku Goethe „Faustis“, klassis toimunud kohtuprotsessi ja/või pressikonverentsi. Nii artiklis kui essees peaks olema üldistavam arutlus kurjuse ja headuse, kuriteo ja karistuse ja/või süü ja süütuse teemade üle.	A ja B variant. (A) Poeetilise järelhüüde ehk essee (ilukirjanduslikumas isikupärase stiilis) või (B) arvamusartikli (ajakirjanduslikus stiilis) kirjutamine. Mõlemad tekstid peavad kajastama probleemistikku Goethe „Faustis“, klassis toimunud kohtuprotsessi ja/või pressikonverentsi. Nii artiklis kui essees peaks olema üldistavam arutlus kurjuse ja headuse, kuriteo ja karistuse ja/või süü ja süütuse teemade üle.
C variant. Goethe stiili järgides uue lõpu (peatükk „Vangla“) kirjutamine „Fausti“ I osale, vormistatuna vastavalt näidendivormis. See on erandlik variant loominguliselt väga andekatele õpilastele, kelle jaoks taoline ülesanne oleks väljakutse.	C variant. Goethe stiili järgides uue lõpu (peatükk „Vangla“) kirjutamine „Fausti“ I osale, vormistatuna vastavalt näidendivormis.
Tunnis toimub eeltöö. Töö lõpetatakse kodus. Õpetaja hindab kõiki töid arvestuslikult.	Tunnis toimub eeltöö. Töö lõpetatakse kodus. Õpetaja hindab kõiki töid arvestuslikult.

5.2.5. Edasine tegevus

Sõltuvalt kirjandusliku kohtu tulemusest võiks kirjutada ka apellatsiooni. Edasi võib tegeleda kantseliidiga, analüüsida erinevaid ametlikke dokumente ja leida neist kantseliiti. Sõnavaraarendusega võib edasi tegeleda selliselt, et lasta õpilastel juba ise tekstist leida neile tundmatuid või täpse tähenduseta sõnu. „Fausti“ tekstikatkendite põhjal võib teha tunnis ka kõnekujundite analüüsi. Loovkirjutamisena võib koostada lühiarutlusi teose tsitaatide põhjal. Kirjanduses oleks sobiv jätkata Dostojevski teose „Kuritöö ja karistus“ lugemisega.

5.2.6. Õppelemendis kasutatud materjalid

Aava, Katrin 2003. Kõnekunst. Toim. Katrin Kalamees. Tallinn: Avita.

Ehala, Martin 2000. Kirjutamise kunst. Toim. Tiina Laats. Tallinn: Künnamees.

Ehala, Martin, Mare Kitsnik 2011. Praktiline eesti keel. 10 klass, 1.vihik. Tallinn: Künnamees.

Goethe, Johann Wolfgang 1983. Faust. Kolmas trükk. Tallinn: Eesti Raamat.

Hage, Maaja 2003. Teksti- ja kõneõpetus. Toim. Margit Ross. Tallinn: Koolibri.

Hennoste, Märt 1995. Tekstiõpetuse õpik keskkoolile. Tallinn: Avita.

Veskioja, Risto 2012. Kohus võttis altkäemaksu võtmises kahtlustatava kriminaalpolitseiniku vahi alla. Delfi uudisteportaal, 18. mai. http://www.delfi.ee/news/paevauudised/110_112/kohus-vottis-altkaemaksu-votmises-kahtlustatava-kriminaalpolitseiniku-vahi-alla.d?id=64417820

Kommentaariid Risto Veskioja artiklile. Delfi uudisteportaal. http://www.delfi.ee/news/paevauudised/110_112/kohus-vottis-altkaemaksu-votmises-kahtlustatava-kriminaalpolitseiniku-vahi-alla.d?id=64417820&com=1&no=0&s=1

Otepää kesklinnas leiti korterist tapetud mees. Toimetanud Risto Mets. Portaal Tartu Postimees, 27.04 2011. <http://www.tartupostimees.ee/425625/otepaa-kesklinnas-leiti-korterist-tapetud-mees/>

KOKKUVÕTE

Käesolevas uurimistöös käsitleti üht võimalust, kuidas kehtiva õppekava ja emakeeleõpetuse uute suundade valguses õpetada gümnaasiumiosas eesti keelt. Pakutud võimalus seisneb eesti keele ja kirjanduse kursuste lõimitud õpetamises. Töö autor näeb selles võimalust, kuidas niigi väheseid keele ja kirjanduse tunde ratsionaalsemalt ära kasutada, rakendades kirjandusteost kui teksti keelepädevuste omandamiseks. Rõhutatud olgu sõna *pädevused*, mitte teadmised. Eesti keelt ei pea teadma, vaid seda peab oskama kasutada. Liiga kaua on meil aga õpetatud keeleteadmisi. Teadmised on vajalikud, kuid ainult selleks, et osata neid kasutada.

Disainõppe metoodika – alusepanijad Mary Kalanzis ja Bill Cope (New Learning) – on üks võimalus, kuidas teadmiste omandamise asemel arendada pädevusi. See metoodika oligi sellegi uurimuse aluseks, tulemuseks aga loodud õppeelemendid.

Õppeelement on eesti keeles uus termin, mis loodetavasti üha enam leiab kasutamist. See on disainõppe metoodika põhjal loodud õppetsükkel, mis koosneb mitmest seotud tunnist, kuid need koonduvad ühe suurema teema alla. Element koosneb 5 osast, millest pikim – teadmiste protsessid – sisaldab kaheksat erinevat õpitegevust, mis vahelduvad ja korduvad. Teadmiste protsessid on õpitegevused, mis eeldavad aktiivõppe meetodite kasutamist. Ilma nendeta pole võimalik omandatud teadmisi rakendada, aga just rakendamine on üks õpitegevustest, mis näitab, kas omandatud teadmised on muutunud oskusteks.

Õppeelement on mõeldud veebikeskkonnas avaldamiseks, kust ka teised õpetajad selle leida võivad ja seda oma vajaduste järgi muutes kasutada saavad. Ingiskeelseid õppeelemente on juba omajagu loodud ja need on ka veebilehel *New Learning* avaldatud. Käesolevas töös loodud elemendid on küll paberkandjal, kuid võimalusel oleks hea need avaldada ka mõnes avalikus veebikeskkonnas, kust neid teisedki õpetajad ja ka õpilased soovi korral leida võiks.

Õpilased võiks õppeelemente kasutada seetõttu, et elemendil on kaks poolt: õpilase ja õpetaja vahendid. Õppeelement võimaldab õpilasel ka individuaalselt õppida, sest

sisaldab ka õppematerjale. Õpilase poolel on kogu elemendi sisu talle mõistetavas keeles edasi antud. Veebis on õppematerjale mugavam linkide näol sisestada ja õpetajal neid hiljem täiendada või muuta. Käesolevas töös on osa õppematerjale, nagu töölehed, interneti-lingid lisades ära toodud ja esitlused vaid õpetaja vahendites kirjeldavalt ära toodud. Veebikeskkonnas saaks need kõik otselinkidena kirjeldustele lisada.

Töö eesmärgist lähtuvalt pidi õppeelemendid seadma kesksele kohale funktsionaalse keelepädevuse, mille arendamisele on vaja enim rõhku panna, nagu näitavad uuringud. Seetõttu on õppeelemendid loodud situatsioonipõhistena. Kummaski elemendis on loodud situatsioon(id), kus eelnevalt omandatud teadmisi kasutada tuleb, kas see on siis filmitreilerite konkurss, kohtuprotsess või pressikonverents.

Lisaks on õppeelementide loomisel silmas peetud ka poiste huvi suurendamist emakeele vastu (tunniteemad: reklaam, kriminaalkuritegu, kohtuprotsess) ja üldse õpilase enda maailmas esinevate multimodaalsete tekstide toomist klassiruumi (videoklipid, interneti kommentaarid). Need õppeelemendid näevad ette ka ise erinevate tekstide loomist (ka multimodaalse) ja nende avaldamist nii paberil kui veebis, nii ühistööna kui individuaalselt.

Oluline roll on ka hindamisel. Õpetaja paneb küll lõpliku hinde, kuid väga palju lastakse õpilastel ka endil üksteist hinnata ja töid kommenteerida. Õpetaja võib (tegelikult peaks) ka neid hinnanguid lõpliku hinde panemisel arvestada.

Õppeelementides ei ole välja toodud lõimingut teiste õppeainete ega läbivate teemade ja üldpädevustega. Originaalis (ingliseelses versioonis) ei ole sellist osa õppelemendis olemas. Kui võtta selline õppematerjalivorm kasutusele ka Eestis laiemalt, siis võib vormistust ju muuta selliselt, et see näitaks ära ka nimetatud lõimingud. Kuid analüüsides neid elemente, nähtub, et lõiming on õppeainetest kindlasti ajaloo ja ühiskonnaõpetusega. Samuti peaaegu kõikide üldpädevustega ja mitme läbiva teemaga.

Tulevikuperspektiivina näeb autor üle-eestilist õppeelementide elektroonilist kogumit, mis täiendaks paberkandjal õppematerjale.

KIRJANDUS

Aruvee, Ann 2002. Eesti keele ja kirjanduse kui üldhariduskooli õppeainete meeldivus õpilastele. Tallinna Pedagoogikaülikool. Proseminaritöö. Käsikiri autori käes.

Birk, Vaike 2007. Mihkel Kampmaa õpetajana ja didaktikuna. – Mihkel Kampmaa ja tema pärand. Artikleid Kampmaast ja tema bibliograafia. Koost. Vaike Birk. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, lk 103 – 125.

Bonset, Helge, Gert Rijlaarsdam 2004. Mother-tongue education in the learning-to-learn paradigm: creative redevelopment of learning materiald. – Educational Studies in Language and Literature 4: 35–62. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

EK 21.saj = Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek 2007. Koost. Marika Veisson, Viive-Liina Ruus; toim. Tiiu Kuurme. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

EKA = Eesti keele arengukava 2011–2017; lk 4 – 24. Vabariigi Valitsuse kodulehekülg: <http://www.valitsus.ee/et/valitsus/arengukavad>. Faili täpne aadress: https://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/valitsus/arengukavad/haridus-ja-teadusministeerium/Eesti_keeles_arengukava_2011_2017.pdf 20.05.2012

EKR 2005 = Eesti keele riigieksam 2005. 2005. a riigieksamite ja põhikooli lõpueksamite analüüs (Tallinna Ülikool). Varasemate aastate eksamitööde ja tasemetööde analüüsid. 2005-2006. Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse koduleht; http://vana.ekk.edu.ee/statistika/analyyis/1_Eesti_keel_ja%20kirjandusG.pdf 20.05.2012

EKR 2006 = Eesti keele riigieksami analüüs 2006. – Eesti keele eksamid. Koost. Külli Habicht, toim. Mari Kadakas. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus; http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti_keeles_analuusid_2006.pdf 20.05.2012

EKR 2007 = 2007. aasta eesti keele riigieksami analüüs. – Eesti keele eksamid. Koost. Külli Habicht. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus;

http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Kirjandi_analyys_2007.pdf 20.05.2012

EKR 2008 = Eesti keele riigieksamist 2008. Eksami ja tasemetööde analüüsid. 2008. Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse koduleht;

http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti_keeles_rigieksamist_2008.pdf 20.05.2012

EKR 2009 = Eesti keele riigieksamist 2009. Eksami ja tasemetööde analüüsid. 2009. Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse koduleht;

http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eestik_re_2009.pdf 20.05.2012

EKR 2010 = Eesti keele riigieksamist 2010. Riigieksamite materjalid 2010. Eesti keel. Koost. Märt Hennoste; http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti_keeles_RE_2010.pdf 20.05.2012

EKR 2011 = 2011. a riigieksamite esialgne statistika. <http://www.ekk.edu.ee/119348> 20.05.2012

EKR 2012 = Eesti keele riigieksam 2012. Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kodulehekül; <http://www.ekk.edu.ee/valdkonnad/uldharidusvalishindamine/eesti-keeles-rigieksam-2012> 20.05.2012

Ehala, Martin 2001. Mis saab emakeeleõpetusest? – Õpetajate Leht 14. sept., nr 32; <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2001/14.09.01/aine/koik.shtml> 20.05.2012

Ehala, Martin 2009a. Pragmatilisem emakeeleõpetuse poole. – Õpetajate Leht 13. veebr., nr 6, lk 14; http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=1026 20.05.2012

Ehala, Martin 2009b. Praktilise eesti keele õpe gümnaasiumisse. – Õpetajate Leht 18. sept., nr 33, lk 8; http://www.opleht.ee/?archive_mode=heading&headingid=710 20.05.2012

Ehala, Martin 2010a. Haritud naiste meestepõud. - Eesti Päevaleht 20. okt.;
http://www.epl.ee/artikkel/585653#upper_vote 20.05.2012

Ehala, Martin 2010b. Emakeeleoskus infoühiskonnas. – Postimees 14. märts;
<http://www.postimees.ee/236718/martin-ehala-emakeeleoskus-infouhiskonnas/>
20.05.2012

Ehala, Martin 2010c. Lõimingust eesti keele õpetuses. – Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas. Koost. ja toim. Juta Jaani ja Liisa Aru. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, lk 75-102;
<http://lepo.it.da.ut.ee/~ehalam/pdf/Ehalametoodika.pdf> 20.05.2012

Ehala jt = Ehala, Martin, Krista Kerge, Kersti Lepajõe, Kadri Sõrmus 2010d. Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase: Uuringukokkuvõte. Tartu: Tartu Ülikool;
<http://www.kynnimees.ee/ue/images/stories/eesti%20keele%20oskuse%20tase.pdf>
20.05.2012

Ehala, Martin, Mare Kitsnik 2011. Praktiline eesti keel. 10. klass, 1 ja 2. vihik. Tallinn: OÜ Kynnimees.

Eslas, Urve 2011. Grammatika kui või leiva peal. – Postimees 13. märts;
<http://www.postimees.ee/401554/grammatika-kui-voi-leiva-peal/> 20.05.2012

Gurian, Michael, Arlette C. Ballew 2004. Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt. Tallinn: El Paradiso.

Hennoste, Märt 2010. PP esitlus: Eesti keele katseksam 2010. Eesti keele riigieksam 2012. Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse koduleheküljel;
<http://www.ekk.edu.ee/valdkonnad/uldharidusvalishindamine/eesti-keele-riigieksam-2012> 20.05.2012

Hiisjärv, Piret 2001. Eesti keele õpik 4. klassile. Tallinn: Avita.

Hiisjärv, Piret 2002. Õpime eesti keelt suheldes. 5. klassile. Tallinn: Avita.

Hiisjärv, Piret 2003. Eesti keele õpik 6. klassile. Tallinn: Avita.

Jonnaert jt = Jonnaert Philippe, Domenico Masciotra, Johanne Barrette, Denise Morel, Yaya Mane 2007. From competence in the curriculum to competence in action. Prospects, vol. XXXVII, no 2, June 2007.

Juurak, Raivo 2006. Quo vadis, emakeeleõpetus? – Õpetajate Leht 08. dets., nr 45; <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2006/08.12.06/paevateema/1.shtml> 20.05.2012

Jõgise, Seoriin 2011. Igas uues on midagi kasutuskõlblikku. – Õpetajate Leht 11. veebr., nr 6, lk 13; http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=4900 20.05.2012

Kalantzis, Mary 2006a. Changing Subjectivities. New Learning. – Pedagogies: an International journal, 1 (1), 7-12.

Kalantzis, Mary 2006b. Elements of a Science of Education. The Australian Educational Researcher, Volume 33, No 2, August 2006. pp 15-42. .

Kampmaa, Mihkel 1918. Eesti keele õppewiis: uuema aja pädagogika walgusesse seadnud M. Kampmann. Tallinn: G. Pihlakas.

Kell, Anu 2000. Emakeele kirjand – poolt ja vastu. – Õpetajate Leht 15. sept., nr 33; <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2000/15.09.00/aine/4.shtml> 20.05.2012

Kerge, Krista 2006. Samal teemal. Kirjand ei tohiks olla tabuteema. – Õpetajate Leht 08. dets., nr 45; <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2006/08.12.06/dialoog/2.shtml> 20.05.2012

Krull, Edgar 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Toim. Toom Õunapuu. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, Edgar 2008. Õppetunni mudelite rakendamine. – Haridus, nr 11–12. lk 1-7.

Larsen-Freeman, Diane 1991. Teachin Grammar. - Teaching English as a Second or Foreign Language. Pp. 279-283. Second Edition, Boston MA: Heinle & Heinle.

Lunter, Alli 2011. Kõik algab metoodikast. – Õpetajate Leht 11. veebr., nr 6, lk 9;
http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=4896 20.05.2012

Lähteülesanne... = Lähteülesanne põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava arendamiseks aastatel 2008-2011. <http://www.hm.ee/index.php?0511284> 20.05.2012

Läänemets, Urve 2002. Tänavu siiski kirjand. – Õpetajate Leht 08. nov., nr 41;
<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2002/08.11.02/peamearu/1.shtml> 20.05.2012

Mägi, Krista 2010. Põhikooli ainekavaga pole midagi peale hakata. – Õpetajate Leht 12. veebr., nr 6, lk 13; http://www.opleht.ee/?archive_mode=heading&headingid=964 20.05.2012

New Learning. Kodulehekülg: <http://newlearningonline.com/> 20.05.2012

Org, Andrus 2010. Kirjandusõpetuse lõiminguid põhikoolis. – Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas. Koost. ja toim. Juta Jaani ja Liisa Aru. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, lk 102 – 128;
http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=772212/l%F5imingu_kogumik_08+03+10.pdf 20.05.2012

PISA = *Puksand, Helin, Imbi Henno, Tiit Lepmann* 2010. PISA 2009 – Eesti tulemused 2010. Toim. Gunda Tire. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, Haridus- ja Teadusministeerium, lk 5-74;
http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_2009_Eesti.pdf 20.05.2012

RT 1996 = Riigi Teataja 1996. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (RT I 1996, 65 – 69)

RT 2002 = Riigi Teataja 2002. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud Vabariigi Valitsuse 25.01.2002. a määrusega nr 56 (RT I 2002, 20, 116), jõustunud 01.09.2002; <https://www.riigiteataja.ee/akt/12888846> 20.05.2012

RT 2010a = Riigi Teataja 2010a. Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud Vabariigi Valitsuse 28.01.2010. a määrusega nr 13 (RT I 2010, 6, 21), jõustunud 01.09. 2010;
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925> 20.05.2012

RT 2010b = Riigi Teataja 2010b. Põhikooli riiklik õppekava. Vastu võetud Vabariigi Valitsuse 28.01.2010. a määrusega nr 14 (RT I 2010, 6, 22), jõustunud 01.09.2010.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133> 20.05.2012

Sawyer, Wayne, Piet-Hein Van de Ven 2006. Starting points. Paradigms in Mother tongue Educatin. L1 – Educational Studies in Language and Literature, nr 7(1), pp 5-20.

Schofield, Andrew, Theresa Rogers 2004. At play in fields of ideas. – Journal of adolescent & adult literacy 48 : 3. November 2004.

Stansbury, Meris 2011. Five things students say they want from education. – eSchool News; <http://www.eschoolnews.com/2011/07/28/five-things-students-say-they-want-from-education/3/> 20.05.2012

Tan Lynde, Libo Guo 2009. From Print to Critical Multimedia Literacy: One Teacher's Foray Into New Literacies Practices. – Journal of Adolescent &Adult Literacy 53(4) dec 2009 / Jan 2010, 315-324

Tohver, Sirje 2006. Kirjand ei tohiks olla tabuteema. – Õpetajate Leht 08. dets., nr 45; <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2006/08.12.06/dialoog/2.shtml> 20.05.2012

Valge, Jüri 2009. Nii Soome kui ka Eesti teevad keelestrateegiat. Õpetajate Leht 19. juuni, nr 24 – 25, lk 8; http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=1766 20.05.2012

Vallik, Aidi 2006. Samal teemal. Kirjand ei tohiks olla tabuteema. – Õpetajate Leht 08. dets., nr 45; <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2006/08.12.06/dialoog/2.shtml> 20.05.2012

UE = Uus emakeeleõpetus. Kodulehekülg; <http://www.kynnimees.ee/ue/> 20.05.2012

SUMMARY

The topic of the current thesis is “The modernization of teaching the mother tongue in secondary school through learning elements“. The subject choice is justified by the fact that the situation of mother-tongue teaching has changed rapidly in the whole world as well in Estonia. Traditional teaching methods give no longer desired results. Therefore, this study looks for new ways to find solutions for existing problems.

The first chapter provides a brief overview of the changes that have taken place in mother-tongue teaching in the world, from which it appears that there is a move from grammar-based language teaching towards skills-based teaching. It also appears that usual literacy is no longer sufficient, there is a need for multiliteracies because the texts have become multimodal.

The second chapter provides a thorough overview of the mother tongue teaching in Estonia, based on researches and analyses. The following studies have been covered: “The Estonian school at the beginning of the 21st century. The school as a developmental environment and students’ coping ”, PISA 2009, a research into higher educational level students’ proficiency in Estonian, an analysis of results of national examination in Estonian. They all lead to the conclusion that the weakest point in our students’ language skills is the functional competence. The results also show that girls’ skills are better than boys’.

The necessary updates are reflected in “Secondary School National Curriculum” (came into force in 2010).The movement “New mother tongue teaching” , initiated by Professor Martin Ehala from the University of Tartu, also aims at modernization of mother tongue teaching. Both the new curriculum and the movement emphasize on the centrality of mother tongue competence and situation-based teaching, they also consider important integration with other subjects .

The third chapter reviews the new didactic possibilities of mother tongue teaching. One of these is integrated teaching of mother tongue and literature. Another possibility is to

use foreign language teaching methods which are situation-based. The third possibility is to use the method of learning by design.

The last method has been dealt more thoroughly as that has been the basis for creating learning elements in the empirical part of the thesis. A learning element is a longer learning cycle, which forms an entirety and is based on four knowledge processes, each of them divided into two: experiencing (the known, the new), conceptualizing (by naming, with theory), analyzing (functionally, critically) and applying (appropriately, creatively).

The fourth chapter gives an overview of the research methodology and materials.

The fifth chapter presents two learning elements, based on integration of teaching mother tongue and literature, both based on a literary work that will be profoundly dealt with in lessons of literature and then used in lessons of mother tongue for obtaining language skills. These two literary works are “The Czar’s Madman” by Jaan Kross and J.W. Goethe’s “Faust”. The learning elements are meant to be used for teaching in grades 11 and 12, but they can be adjusted for other grades as well. The elements consist of several lessons.

Although the borders of 45 minute-periods have been marked, the most important are learning activities, each of them representing one knowledge process (thus eight different activities), and they vary in accordance with the logic of the learning element. The aim is to deepen the understanding of the new knowledge by applying it in a life situation.

The element has two sides: one for the teacher and the other for students. The learning elements are meant to be shared with colleagues (through the web, e.g. New Learning homepage) and to be adjusted after having been used in classes.

The author hopes that these elements will contribute to modernization of mother tongue learning and show a new way how to teach the subject.

LISA 1. Õppelemendi „Riik, see olen mina“ töölehed

TÖÖLEHT NR 1. „Riik, see olen mina“

Kirjuta tabelisse, kuidas järgnevad isikud võinuks/võiks seda fraasi seletada.

	„Riik, see olen mina“ – kuidas seda lähtuvalt isikust mõista?
Louis XIV	
Aleksander I	
XXI saj noor	

TÖÖLEHT NR 2. Seleta mõisted

Memorandum –
.....
.....
Manifest –
.....
.....
Diplomaatiline – a)
.....
b).....
.....

TÖÖLEHT NR 3. Rühmatöö „Kodanikujulgus“

Millised on kodanikujulguse individuaalsed, sotsiaalsed ja keskkonda mõjutavad tagajärjed? Mida võib ühiskonnas muuta piisavat kodanikujulgust üles näidates? Pange kirja 3-5 tagajärge koos põhjendustega.

Tagajärjed	Põhjendused

TÖÖLEHT NR 4. Memorandumi analüüsi- ja tagasisideleht

	Kas esineb stiilivääratusi?	Kas arvamused tuginevad faktidel?	Kas ülesehitus vastab nõuetele?	Mitu õigekirjaviga leidsid?
Mina				
Klassikaaslane				
Klassikaaslase pikem sõnaline kommentaar: millised on stiilivead, millised on argumenteerimis- vead, mis on valesti struktuuris, mis liiki õigekirjavigu esines.				

TÖÖLEHT NR 5. Sotsiaalreklaamide semiootiliste süsteemide analüüs

Märgi rist õigesse lahtrisse.

		VERBAALNE	VISUAALNE	AUDITIIVNE	ŽESTILINE	RUUMILINE
I VIDEO	1. Millised märgi-süsteemid omasid suuremat kaalu?					
	2. Millised edastasid infot kõige selgemalt?					
	3. Millised loovad meeleolu?					
II VIDEO	1. Millised märgi-süsteemid omasid suuremat kaalu?					
	2. Millised edastasid infot kõige selgemalt?					
	3. Millised loovad meeleolu?					

TÖÖLEHT NR 6. Filmitreilerite hindamine.

Märgi, millised semiootilised süsteemid omavad suuremat kaalu, st millised domineerivad. Võrdle teosega (mida on muudetud), hinda tehnilist teostust (kehv, keskmine, hea, väga hea) ja loomingulisust (mille poolest on töö hea). Pane hinne tööle.

5 semiootilist süsteemi ja teised aspektid	I video	II video	III video
1. Verbaalne			
2. Visuaalne			
3. Auditiivne			
4. Žestiline			
5. Ruumiline			
Vastavus teosele			
Tehniline teostus			
Loomingulisus			
Hinne 10 palli süsteemis			

TÖÖLEHT NR 7. Rühmatöö: filmitreilerite analüüs ja hindamine

	I video	II video	II video
Tugevad küljed (põhjendused: millised märgisüsteemid mõjusid rohkem)			
Nõrgad küljed (põhjendused: millised märgisüsteemid rikkusid tervikut, tekitasid arusaamatust)			
Kokkuvõte: üldine hinnang ja hinne (1-10) Parima video väljatoomine koos põhjendustega			

TÖÖLEHT NR 8. Meediateksti tagasisideleht

Autor:

Väljaanne:

1. Struktuuri vastavus žanrinõuetele:.....

.....

.....

.....

.

2. Teksti olemuslik vastavus žanrile:.....

.....

.....

.....

3. Õigekirjavigade arv:

4. Sisuline sobivus antud väljaandesse:

.....

.....

.....

5. Sõnastuse ja stiili sobivus antud väljaandesse:

.....

.....

.....

TÖÖLEHT NR 1A. „Riik, see olen mina“ (võimalikud vastused)

Kirjuta tabelisse, kuidas järgnevad isikud võinuks/võiks seda fraasi seletada.

	„Riik, see olen mina“ – kuidas seda lähtuvalt isikust mõista?
Louis XIV	
Aleksander I	
XXI saj noor	XXI noorel on kodanikujulgus, vastutusvõime, algatusvõime; tal on valimisõigus ja õigus kandideerida valimistel, seega on ta osa riigist.

TÖÖLEHT NR 2A. Seleta mõisted (vastused)

Memorandum - diplomaatiline märgukiri (Võõrsõnastik);

märgukiri; dokument, mis analüüsib ja põhjendab juriidiliselt diplomaatilises noodis esitatud seisukohti (Eesti keele seletav sõnaraamat).

Manifest - mingi (poliitilise) rühmituse avalik teadaanne (Võõrsõnastik);

partei või rühmituse programmilise sisuga avalik teadaanne (Eesti keele seletav sõnaraamat).

Diplomaatiline – a) diplomaatiasse (välisriikidega suhtlemise viisi, välispoliitikasse) puutuv, sellega seotud (Võõrsõnastik); diplomaatiasse (välisriikidega suhtlemise viisi, välispoliitikasse) puutuv, diplomaatiga seotud (Eesti keele seletav sõnaraamat);

b) osavalt kohtlev, oskuslik (Võõrsõnastik); diplomaatlik: targu ning osavalt toimiv; kaval; põiklev (Eesti keele seletav sõnaraamat).

TÖÖLEHT NR 4 A. Memorandumi analüüsi- ja tagasisideleht (näidis täidetud lehest).

Adressaat: haridusminister. Teema: üleriigilise koolivormi kehtestamise vajalikkusest.

	Kas esineb stiilivääratusi?	Kas arvamused tuginevad faktidel?	Kas ülesehitus vastab nõuetele?	Mitu õigekirjaviga leidsid?
Mina	ei	jah	jah	ühtki
Klassikaaslane	jah	osaliselt	jah	3
Klassikaaslase pikem sõnaline kommentaar: millised on stilivead, millised on argumenteerimisvead, mis on valesti struktuuris, mis liiki õigekirjavigu esines.	Liiga pikad laused mõned. Ei sobi kasutada sõna <i>tüüp</i> , parem on <i>nooruk</i> .	Millel põhineb Su seisukoht, et Eesti noored tahavad kanda koolivormi. Sa peaks siis nimetama mõnd uuringut või küsitlust, mis seda kinnitab. Mina küll ei taha koolivormi.		Valesti moodustatud ülivõrre (mitte <i>kõige parim</i> , vaid <i>parim /kõige parem</i>). Poolitusviga (mitte <i>peats-elt</i> , vaid <i>peat-selt</i>) Sõna <i>kommenteerima</i> oli valesti kirjutatud (oli <i>komenteerima</i>)

**TÖÖLEHT NR 5 A. Sotsiaalreklaamide semiootiliste süsteemide analüüs
(vastused)**

		VERBAALNE	VISUAALNE	AUDITIIVNE	ŽESTILINE	RUUMILINE
I VIDEO	1. Millised märgi-süsteemid omasid suuremat kaalu?		X	X		
	2. Millised edastasid infot kõige selgemalt?	(X) Kirjutatud tekst on ingliskeelne	X		X	
	3. Millised loovad meeleolu?		X	X	X	X
II VIDEO	1. Millised märgi-süsteemid omasid suuremat kaalu?	X	X			
	2. Millised edastasid infot kõige selgemalt?	X	X			
	3. Millised loovad meeleolu?		X	X	X	X

LISA 2. Õppelemendi „Riik, see olen mina“ lingid ja abimaterjalid

2.1. Sotsiaalreklaamid

1. „Embrace Life: A new online ad with a twist“

<http://www.youtube.com/watch?v=p916yeFa2Xk>

2. „Ära tapa oma sõpra. Kinnita tagaistmel turvavöö!“

<http://www.youtube.com/watch?v=NIQw0aAQIos>

2.2. Abimaterjalid meediateksti kirjutamiseks

Hage, Maaja 2003. Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele õpik. Toim. Margit Ross. Tallinn: Koolibri.

Ehala, Martin 2000. Kirjutamise kunst. Toim. Tiina Laats. Tallinn: Künnamees.

LISA 3. Õppelemendi „Ka kurjast kasvab hea“ töölehed

TÖÖLEHT NR 1. Sõnavara ja stiil ilukirjanduses - J. W. Goethe „Faust“.

Leia tumedalt trükitud sõna algvorm, stiilmärgend (kui see on antud) ja tähendus.

Sõna tekstis	Sõna algvorm	Stiili- märgend	Tähendus
ei maksa sul pööbliga siduda end			
Las virvatuli näitab sihti			
Oh hiljund inimest			
See pilgar käib siin täna kogu õö			
mööda kõrbend kõndu käib			
Vaob sisse ahtast võluväravast			
Rõõm kannab kuldseid tarju			
Ei petlik helk ju hetkest kauem huuma			
Suurt lõhmust nägin unes ma			
Mõtte valgus nagu tungal loitku			
Kui palav Lõuna su lagipähe oma leitset atab			
Helab taevavõlv			
Neis tõprus ilmneb õige pea			
On lapsik metsa vilus meeliskelda			
Nüüd me oleme eliit, pungil on me kaukad			
On noortel hilpe vähe, kuid vanadel on riided targu üll.			
Et oleks õiget kangust nestel			
Usu mind, ka raugaeas sa oma aastaid kergelt kannad			
Meil pole teenijat, pean aina rübelema			
Mammon hõõgub			

TÖÖLEHT NR 2. Uudis ja kommentaarid

Tekst nr 1.

Kohus võttis altkäemaksu võtmises kahtlustatava kriminaalpolitseiniku vahi alla

Harju maakohus võttis täna prokuratuuri taotlusel vahi alla altkäemaksu võtmises kahtlustatava keskkriminaalpolitsei ametniku Maksim Viksi.

Kohus andis riigiprokuratuuri taotlusel loa Maksim Viksi vahistamiseks esialgu kuni kuueks kuuks, ütles riigiprokuratuuri pressiesindaja Carol Merzin Delfile.

Eile õhtul pidasid kaitsepolitseiameti töötajad altkäemaksu võtmises kahtlustatavana kinni keskkriminaalpolitsei menetlusbüroo ametniku Maksim Viksi.

Maksim Viksi kahtlustatakse karistusseadustiku paragrahvi 294 lõige 1 alusel, mis käsitleb altkäemaksu võtmist ametiisiku poolt. Kohtus süüdimõistmisel võib taolise kuriteo eest karistuseks olla kuni viieaastane vangistus, teatas riigiprokuratuur.

Riigiprokuratuuri esindaja Carol Merzin ütles Delfile, et praegu lisainfot anda ei saa. Seega ei täpsustata, millega seoses ja kellelt altkäemaksu võeti ning kui suurest summast on jutt. "Seda kõike selgitab uurimine, praegu on seda vara välja öelda," rõhutas Merzin. Ta lisas vaid, et praeguse seisuga ühelegi teisele isikule selle kriminaalmenetluse raames kahtlustust esitatud ei ole.

Maksim Viks on jälitusametnik, kes on väga pika staažiga, alustades tööd keskkriminaalpolitseis juba 90ndate lõpus, ütles Delfile politsei- ja piirivalveameti keskkriminaalpolitsei valdkonna pressiesindaja Kaarel Kuusk.

Õiguskaitseüsteemis alustas Viks teenistust 1990. aastal, mil asus õppima Tallinna miilitsakooli. Keskkriminaalpolitseisse asus ta tööle 1997. aastal. Samal aastal pälvis organiseeritud kuritegevuse tõkestamise osakonna varavastaste kuritegude grupi komissarina töötanud Maksim Viks luksusautosid varastanud grupi tabamise eest noore politseiniku preemia.

"Kuigi õigustmõistvaid otsuseid teeb Eestis kohus, on asjaolu, et keskkriminaalpolitsei töötaja tegevus on andnud alust kuriteokahtlustuse esitamiseks, äärmiselt

kahetsusväärne ja seab avalikkuse ees paratamatult kahtluse alla terve asutuse ja kõigi ausate kolleegide maine," ütles politsei- ja piirivalveameti peadirektori asetäitja kriminaalpolitsei alal Raigo Haabu.

Kohtus süüdimõistmisel ähvardab Viksi kuni viieaastane vangistus. (Risto Veskioja)

Kommentaariid

☐ **Nojaa**

Ikka endine miilits, eks ta ole jah, ega taolistest mentidest enne selle miilitsakooli põlvkonna väljasuremist lahti ei saagi.

☐ **Nojaale**

Mida sellest miilitsakoolist siunata, kui täna on peaministriks okupatsioonivõimudele usinalt pugenud karjäärikomunist! Väljasuremis soovi asemel võiks ausaid inimesi valida kes ausad inimesed ametisse panevad. Aga kui muutusi ei taha ja ENSV-s edasi elada isu, siis rohkem trenni ja vähem mõtlemist!

☐ **nõme pole**

ma ei taha selliseid uudiseid enam lugeda , ei taha sellist pasandust riigi asemel mis täna :S

☐ **seda et**

Huvitav küll see nimi tuli meelde, kolis mõned aastad tagasi Tuisu tn ühte korterisse kuid selle isikukood algas 3730112 Kõike ma välja ei kirjuta... mees jättis kummalise mulje..... See korter kuulus aastaid linnale ja siis ilmus tema... ??? Kummaline...kas ta teenis linnalt teenetaga selle korteri välja..

☐ **seda et**

Ja veel vaatasin seda tema laua tel numbrit 6123786... vot sulle siis see keskkrimi nr...Viks Roman.

☐ **dalton**

Mulle sellised uudised meeldivad! Näitab et asjaga tegeletakse ja ringkaitse ei toimi! Pidage meeles, alati läheb algul hullemaks enne kui midagi paremuse poole liigub!

☐ **tom**

krt kas siin eestis mõni ametnik ka ausalt oskab asju ajada süda läheb pahaks kui taolisi uudiseid hommikust õhtuni kuuled või loed see on ikka katastroof mis riigis toimub see raha ahnus ajab inimesed lolliks ,VÄRDJAD!

□ **sass**

eesti mendid on müüdavad nagu prostd

□ **Toomas**

Kas KAPO juht ei peaks kõige selle jama juures tagasi astuma???Hr.Aeg! Kaua võib see veel kesta???

□ **missasja?!**

Mis sa oled peast veidi katki või? Raivo Aeg peab tagasi astuma, kuna tema alluvad avastavad korruptsiooni nii enda kui keskkriminaalpolitsei seast ega mätsi seda kinni? Uskumatud lambad elavad ikka siin. Mis kuradi asutus see selline on?

□ **Endine sundüürnik**

Asjaga toimitakse õigesti,ka siis,kui SM.ANSIP vahi alla võetakse.

□ **metsaline**

Eesti on lahe riik... Vargad ja mõrtsukad jooksvad vabalt ringi, kohtunikud ja pollad istvad kinni...

Tekst nr 2

Otepää kesklinnas leiti korterist tapetud mees (Toimetas Risto Mets)

Eile hommikul avastati Otepääl Lipuväljaku tänaval asuva maja korterist meesterahva vägivallatunnustega surnukeha. Kas tapmise motiiviks võis olla vargus või mõni muu asjaolu, ei ole esialgu teada.

Lõuna ringkonnaprokuratuuri kinnitusele on selline juhtum tõepoolest aset leidnud. 1962. aastal sündinud mehe surnukeha avastati 26. aprilli hommikul.

Alustatud kriminaalmenetluse uurimist juhtiv Lõuna ringkonnaprokurör Milvi Väin ütles, et hukkunul olid näotraumad. «Surma põhjuse tuvastamiseks on määratud ekspertiis,» lisas prokurör.

Seni kogutud andmete põhjal on teada, et korterist on kadunud televiisor. Ühtegi vereteos kahtlustatavat ei ole politsei esialgu tuvastanud.

Lõuna prefektuuri kriminaalbüroo juht Vallo Koppel lisas, et arvatavalt võivad inimesed hakata seostama Otepää tapmist Viljandis aset leidnud taksojuhi mõrvaga. «Oleme

kindlad, et Viljandimaal aset leidnud taksojuhi mõrv ning Otepääl juhtunud tapmine ei ole omavahel seotud,» sõnas Koppel.

Juhtunu uurimiseks alustas Lõuna prefektuuri Valga kriminaalteenistus kriminaalmenetlust karistusseadustiku tapmist käsitleva paragrahvi alusel.

TÖÖLEHT NR 3. Uudise analüüs.

1. Leidke juhtlõigust vastused järgmistele küsimustele (kõiki ei pruugi leida):

Kes on kuriteos süüdistatav?.....

Mis juhtus?.....

Kus kuritegu toimus?.....

Millal kuritegu toimus / avastati?.....

Miks kuritegu toimus?.....

Kuidas toimus?.....

2. Millistele küsimustele vastust ei leidunud?.....

4. Milliseid on alateemad?.....

5. Kas uudises on antud taustateavet. Millist?.....

6. Kelle ütlusi tsiteeritakse?.....

7. Kelle ütlusi refereeritakse?.....

8. Kas välja on toodud perspektiiv? Milline?.....

9. Tooge välja neutraalses stiilis sõnu:.....

10. Kas esineb stiilivääratusi?.....

TÖÖLEHT NR 1 A. Sõnavara ja stiil ilukirjanduses - J. W. Goethe „Faust“ (vastused)

Leia tumedalt trükitud sõna algvorm, stiilmärgend (kui see on antud) ja tähendus.

Sõna tekstis	Sõna algvorm	Stiili-märgend	Tähendus
ei maksa sul pööbliga siduda end	pööbel	hrl. HLV	lihtrahvas, harimatu rahvamass
Las virvatuli näitab sihti	virvatuli		mudase veekogu kohal soogaasist tekkida võiv nõrk valgus, sootuluke; eksitav tuli, pettetuli.
Oh hiljund inimest	hiljuma		hilinema
See pilgar käib siin täna kogu õõ		II HRV	I pillerkaar, lustipidu / II möll, märul
Mööda kõrbend kõndu käib	kõnd (kõnnu)		kõnnumaa
Vaob sisse ahtast võluväravast	1.vajuma 2.ahas	1. LUULEK vaon	1. (aeglaselt, vähehaaval) allapoole langema 2. kitsas
Rõõm kannab kuldseid tarju	tari		kobar
Ei petlik helk ju hetkest kauem huuma	huumama		hõõguma, õhkama
Suurt lõhmust nägin unes ma	lõhmus		Pärn, niinepuu
Mõtte valgus nagu tungal loitku	1. tungal 2. loitma		1. tõrvik 2. põlema, leegitsema, leekima
Kui palav Lõuna su lagipähe oma leitset atab	1. leitse 2. atma	2. HRV	1. leitsak; (umbne haudjas) kuumus; lämbe õhk 2. (ümbert) kinni haarama, pigistama
Helab taevavõlv	helama	LUULEK	helisema, kõlama.
Neis tõprus ilmneb õige pea	tõprus		alatus, sigadus
On lapsik metsa vilus meeliskelda	meelisklema		(järele) mõtlema, mõtisklema, mõtteid mõlgutama
Nüüd me oleme eliit, pungil on me kaukad	kaugas		tasku, eriti kahekordse pihaga meestesärgi põu, mida kasutati taskuna
On noortel hilpe vähe, kuid vanadel on riided targu üll.	1. targu 2. üll		1. targasti, elutargalt, ettenägelikult; ettevaatlikult 2. Seljas (rõivana)
Et oleks õiget kangust nestel	neste	LUULEK	(kaste)märg; vedelik
Usu mind, ka raugaeas sa oma aastaid kergelt kannad	rauk	b)MURDES	a) väga vana inimene, kõrges eas inimene; b) vilets, vaene, väeti.
Meil pole teenijat, pean aina rübelema	rübelema		tööd tehes rabelema
Mammon hõõgub	mammon	KÕNEK	Vara, rikkus, raha

LISA 4. Õppelemendi „Ka kurjast kasvab hea“ lingid ja abimaterjalid

Hage, Maaja 2003. Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele õpik. Toim. Margit Ross. Tallinn: Koolibri.

Tekst nr 1 on leitav aadressil http://www.delfi.ee/news/paevauudised/110_112/kohus-vottis-altkaemaksu-votmises-kahtlustatava-kriminaalpolitseiniku-vahi-alla.d?id=64417820

Teksti nr 1 kommentaarid on leitavad aadressil http://www.delfi.ee/news/paevauudised/110_112/kohus-vottis-altkaemaksu-votmises-kahtlustatava-kriminaalpolitseiniku-vahi-alla.d?id=64417820&com=1&no=0&s=1

Tekst nr 2 on leitav aadressil <http://www.tartupostimees.ee/425625/otepaa-kesklinnas-leiti-korterist-tapetud-mees/>