

Tartu Ülikool humanitaarteaduste ja kunstide valdkond

Usuteaduskond

Eelika Laane-Hannus

Keskkonna- ja looduse temaatika Eesti usundiõpetuse õpikutes

Bakalaureusetöö

Juhendaja Olga Schihalejev

Tartu 2023

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
UURIMISMETODOLOOGIA	7
Kategoriad ja koodid	11
ANALÜÜSI TULEMUSED.....	15
Teksti laad.....	15
Teemade jaotus	17
Esimene kooliaste	17
Teine kooliaste.....	19
Neljas kooliaste.....	20
Kokkuvõttev teemade võrdlus kooliastmeti	21
Riiklikest õppekavadest lähtuv analüüs.....	23
KOKKUVÕTE	28
BIBLIOGRAAFIA	31
SUMMARY.....	33
LISAD	35
Lisa 1. Mudeli kirjeldus.....	35
Lisa 2. Näiteid kodeerimisest	36
Lisa 3. Suuniseid mudeli kasutamiseks	46

SISSEJUHATUS

Oma bakalaureusetöös uurin keskkonna- ja looduse temaatika esinemist Eesti usundiõpetuse õpikutes. Alates 1992. aastal Rio de Janeiro peetud ÜRO Arengu- ja keskkonnakonverentsi soovitusel, koostada rahvuslikke säästva arengu strateegiaid, on paljudes riikides sedalaadi dokumendid välja töötatud ning sealseid suuniseid on seaduste tasandil, järgemööda erinevate valdkondade dokumentidesse lõimitud (Eestis – „Säästev Eesti 21” 2005). Minu poolt püstitatud teema uurimine on oluline, kuna Euroopa Liidu liikmesmaades ning teistes riikides on väljakujunenud ühtsed põhimõtted rahvuslike säästva arengu strateegiate koostamiseks ning keskkonna- ja looduse teemad on integreeritud (muuhulgas) ka Eesti üldhariduskoolide õppekavadesse ning tegevusplaanidesse.

Põhikooli riiklikus õppekavas (edaspidi PRÕK) on kirjas: “Põhikool kujundab väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoomise aluseks.” (PRÕK §2 (2)). PRÕK-s on kirjas õpipädevused, mis jagunevad üld-, valdkonna- ja õppeainepädevusteks. Ühe üldpädevusena seitsmest (väärtuspädevus, sotsiaalne pädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, matemaatikapädevus, ettevõtlikkuspädevus) on välja toodud väärtuspädevus, mille üheks eesmärgiks on väärtustada oma seotust teiste inimestega ja loodusega (PRÕK §4). Lisaks sellele, et koolides tegeletakse väärtushoiakute kujundamisega, on PRÕK-s kirjas järgnev: “Läbivad teemad on aineülesed ja ühiskonnas tähtsustatud ning võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust, toetades õpilase suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada.” (PRÕK §14). Õpetuses ja kasvatuses käsitletavat läbivad teemad on: elukestev õpe ja karjääri planeerimine, keskkond ja jätkusuutlik areng, kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, kultuuriline identiteet, teabekeskond, tehnoloogia ja innovatsioon, tervis ja ohutus ning väärtused ja kõlblus. Läbivatest teemadest haakuvad keskkonna- ja looduse temaatikaga enim „keskkond ja jätkusuutlik areng” ning “väärtused ja kõlblus” (kuigi kõik läbivad teemad, nagu õppekavaski viidatud, on aineülesed ning võimaldavad luua mitmekülgeid ja aineüleseid seoseid). “Läbiva teemaga “keskkond ja jätkusuutlik areng“ taotletakse õpilase

kujunemist sotsiaalselt aktiivseks, vastutustundlikuks ja keskkonnateadlikuks inimeseks, kes hoiab ja kaitseb keskkonda ning väärtustades jätkusuutlikkust, on valmis leidma lahendusi keskkonna- ja inimarengu küsimustele” (PRÕK §14). Tänu sellele paragrahvile PRÕK-s, on alust õpikutest vastavat temaatikat („keskkond ja jätkusuutlik areng“) otsida ning selle esinemismahtu/-sagedust analüüsida. Teise läbiva teemana, mis keskkonna- ja looduse temaatikaga (eriti keskkonnaeetika temaatikaga) seostub, on “väärtused ja kõlblus”, millega taotletakse õpilase kujunemist kõlbliselt arenenud inimeseks, kes tunneb ühiskonnas üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid (PRÕK §14). Mina analüüsin oma töö “Riiklikest õppekavadest lähtuv analüüs” osas seda, kuidas minu poolt analüüsitavates õpikutes need kaks läbivat teemat (keskkond ja jätkusuutlik areng ning väärtused ja kõlblus) minu uuringumaterjalis kajastusid.

Kuna riik reguleerib õppekava tasandil ka gümnaasiume, siis valisin teadlikult üheks analüüsitavaks õpikuks gümnaasiumi õpiku (Schihalejev, Jürgenstein 2011). Gümnaasiumi riiklikus õppekavas (edaspidi GRÕK) peatükis “Gümnaasiumihariduse alusväärtused” on kirjas, et gümnaasium jätkab põhikoolis toimunud väärtuskasvatust. (GRÕK §2(2)). Gümnaasiumihariduse eesmärgina on sõnastatud, et gümnaasiumi lõpetanud...: “/.../ vaimselt, sotsiaalselt, emotsionaalselt, kõlbliselt ja füüsiliselt küpsed inimesed tagavad Eesti ühiskonna sotsiaalse, kultuurilise, majandusliku ja ökoloogilise arengu jätkusuutlikkuse (GRÕK §2(4)). Nii nagu PRÕK-s on ka GRÕK-s kirjas, et õppetöös tuleb muuhulgas tähelepanu pöörata ka ökoloogilisele arengule ning jätkusuutlikkusele. §4 3. punktis on välja toodud gümnaasiumi õpilastes arendatavad üldpädevused (kultuuri- ja väärtuspädevus, sotsiaalne ja kodanikupädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevus, ettevõtlikkuspädevus ning digipädevus). Kuna 6. üldpädevuse selgituses on kirjas, et “matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevus” sisaldab endas suutlikkust kasutada loodusteadustele omast keelt, sümboleid, meetodeid ja mudeleid/.../ mõista loodusteaduste ja tehnoloogia tähtsust ning mõju igapäevaelule, loodusele ja ühiskonnale/.../ siis on alust ka GRÕK-le vastavas õpikus analüüsida keskkonna- ja looduse temaatika esinemist, sest see peaks seal esindatud olema. Lisaks üldpädevustes kajastumisena on keskkonna- ja looduse temaatikad eraldi välja toodud ka §10 3. punktis “Kohustuslikud läbivad teemad on”, mille alla kuuluvad: elukestev õpe ja karjääri planeerimine, keskkond ja jätkusuutlik areng, kodanikualgatus ja ettevõtlikkus,

kultuuriline identiteet, teabekeskond, tehnoloogia ja innovatsioon, tervis ja ohutus, väärtused ja kõlblus. Nii nagu PRÕK puhulgi huvitas mind (minu uuringu spetsiifikast lähtudes) enim teemade “keskkond ja jätkusuutlik areng” ning “väärtused ja kõlblus” esinemine gümnaasiumi (4. kooliastme õpikus). Kokkuvõtted ja ülevaate leiab peatükist “Kokkuvõte”.

Peale riikliku õppekava jõustumist 2010. aastal anti välja üldiseid juhendeid (Lamesoo, Ader, Sillak, Kont, Pärtelsohn, Korman 2016; Luisk 2010; Jaani, Luisk 2010), mis käsitlevad (muuhulgas ka) läbivaid teemasid ning üldpädevusi. Samuti leiab üliõpilastöid, mis analüüsivad väärtuskasvatust või läbivaid teemasid, mille seas keskkonnaeetika teema on üks paljudest (nt bioloogias Saart 2013). Samuti on uuritud eri osapoolte keskkonnateadlikkust või keskkonna alaseid hoiakuid (Kippar 2020, Ott 2014, Varusk 2021, Siim 2012). Õpikute analüüsides on antud uuringule (metoodilises mõttes) kõige lähedasem matemaatika õpikute analüüs (Aav 2012). Aav kirjutab oma töö eessõnas: “Õpikuid analüüsiti kahes osas: kvalitatiivselt ja kvantitatiivselt. Kvalitatiivse uurimuse jaoks püstitati üks uurimisküsimus: missugused ülesanded, pildid, graafikud ja muu tekstiline osa võib soodustada õppekavas sätestatud läbivate teemade käsitlemist.” Analüüsimeetodina kasutas temagi sisuanalüüsi, tuginedes leitud märksõnadele, püüdes neid kontekstuaalses mõttes kategoriseerida.

Keskkonnaeetika teemade käsitlust on põhjust eeldada eetikaga tegelevates õppeainetes, nagu filosoofia (eetika) ja ka religiooniõpetus. Just seda aspekti on Soome vastavate ainete õpikutes ka uuritud (Aarnio-Linnanvuori 2013). Soome uuringus toetuti Palmeri (2006) mudelile, kirjeldades seda, kui “puud, millel on neli haru”. Keskkonnavalik teave ja keskkonnaharidus olevat kui “võra - nähtav osa” ning seda kaudselt kujundavad mõjud on kui “juured” - info peitub küll mulla sees (varjatuna) juurte vahel, kuid kõik on omavahel siiski oluliselt seotud. Kujundavad tegurid mõjutavad tugevalt inimese pikaajalist mõtlemist ja tegutsemist ning just lapseõlve kogemused, sugulaste ja sõprade hoiakud, meediakajastused ja info keskkonnakatastroofide kohta – kõik see mängib olulist rolli üldterviku kujunemises (Aarnio-Linnanvuori 2013, lk 136). Kuna senimaani ei ole Eestis keskkonna- ja looduse temaatikat usundiõpetuse õpikutes veel sel moel uuritud, **otsustasin võtta vaatluse alla keskkonna- ja looduse temaatika käsitlemise Eesti üldhariduskoolide usundiõpetuse õpikutes**, erinevates kooliastmetes (1. kooliastmes, 2. kooliastmes ja 4. kooliastmes), tehes seda sisuanalüüsi meetodiga.

Minu uurimisküsimusteks sai: Kui palju on keskkonna- ja looduse temaatikat Eesti usundiõpetuse õpikutes käsitletud? Milliseid aspekte on Eesti usundiõpetuse õpikutes keskkonna- ja looduse teemal puudutatud? Kuidas keskkonna- ja looduse teemasid Eesti usundiõpetuse õpikutes käsitletakse?

Oma uurimistöö planeerimise järgus kasutasin eeskujuks Aarnio-Linnanvuori (2013) uuringut ning toetusin ka eespool mainitud Palmeri mudeli (2006) põhimõtetele.

Õpikuid lugema ja analüüsima asudes selgus üsna alguses, et päris üks-üheselt ei saa eelnevalt nimetatud uuringus kasutatud mudelit üle võtta ning minu töö keskseks ja mahult suurimaks osaks kujunes iseseisva ning sobiva mudeli väljatöötamine. Minu uurimise muutis keerukaks asjaolu, et informatsiooni analüüsiühikuteks liigitamine oli ajakulukas ning kodeerimise käigus oli vajalik kogu informatsiooni algusest-lõpuni korduvalt uuesti läbi analüüsida.

Oma töö ehitasin ma üles järgnevalt: peale sissejuhatust selgitan lahti oma uurimismetodoloogia, seejärel toon välja põhimõtted, mille alusel ma õpikutest leitud informatsiooni (selle esitamislaadi järgi) kategoriseerisin, tutvustan enda mudeli kolme peamist kategooriat, -koodideks jaotamise põhimõtteid ning väljatöötatud mudelit, analüüsin informatsiooni esinemist ning teen kategooriate ning teemade esinemise kaupa kokkuvõtteid. Oma töö lõpus esitan järeldused ning suunan, kuidas võiks/saaks minu poolt loodud mudelit edaspidi usundiõpetuse õpikute (või muude keskkonna- ja looduse teemasid käsitlevate õpikute) analüüsimiseks kasutada/ rakendada.

UURIMISMETODOLOOGIA

Minu töö aluseks oli kolm, peale 2010. aasta uut riikliku õppekava valminud, Eesti autorite koostatud, riiklikule õppekavale vastavat, usundiõpetuse õpikut (Schihalejev, Tutsu, Toivanen, Palksaar, Sooniste, Sildre 2016 – edaspidi viidatud kui „1. kooliaste“, Schihalejev, Olt-Kleeband, Sooniste 2020 – edaspidi „2. kooliaste“, Schihalejev, Jürgenstein 2011 – edaspidi „4. kooliaste“), mida ma analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga, tehes seda abduktiivset lähenemisviisi kasutades. Abduktiivset lähenemist nimetatakse ka komplementaarseks, kombineeritud loogikaks, sest see võimaldab liikuda induktiivse ja deduktiivse lähenemisviisi vahel. Selline arutluskäsitlus ei ole täielikult induktiivne (andmetest tulenev), vaid põhineb andmete ja varasema kirjanduse pideval dialoogil, võrdlemisel ja oma metoodika vajaduspõhisel, kuid läbipaistval kohandamisel (Paavola 2006). Minu kvalitatiivne sisuanalüüs keskendub tekstiandmete sisu tõlgendamisele süstemaatilise klassifitseerimisprotsessi kaudu.

Kuna minu poolt eeskujuks võetud Aarnio-Linnanvuori uuring (2013) võttis enda töös aluseks Palmeri mudeli põhimõtted (2006), kus Palmer on keskkonnaeetika õpetamise viisid jaotanud 4 kategooriasse, siis tutvusin minagi algallikaga, et oma kategooriaid luues nende sisule tugineda. Toon siinkohal välja Palmeri (2006) mudeli, millega keskkonnaeetika õpetamist võiks kaardistada:

Puhtalt intellektuaalne keskkonnaeetika õpetamine. Selle eesmärgiks on arendada õpilaste eetilist mõtlemisoskust ja austust keskkonna vastu, tutvustades erinevaid eetilisi keskkonnaga seotud probleeme, visandades erinevaid eetilisi lähenemisviise ja väärtuseid, mis on potentsiaalselt olulised. Õpilasi julgustatakse kriitiliselt mõtlema, argumenteerima, analüüsima ning kaaluma erinevate väidete tõendeid, taotlede järjepidevust. Selle eesmärgiks ei ole otseselt mõjutada õpilaste endi uskumusi, väärtuseid ega tavasid või edendada keskkonnakaitset. (Palmer 2006, lk 3)

Eetiliselt põhjendav keskkonnaeetika õpetamine tutvustab võimalikke tõstatatud eetilisi keskkonnaprobleeme ning toob välja hulga potentsiaalselt olulisi lähenemisviise ja väärtuseid. Nii nagu “puhtalt intellektuaalse” mudeli puhulgi, julgustatakse õpilasi

kriitiliselt mõtlema, argumente analüüsima ja kaaluma väiteid ning tõendeid. See mudel erineb eelmisest selle poolest, et siin on eesmärgiks panna õpilasi läbi töötama seda, mis on *nende* seisukohast keskkonna kontekstis eetilise ning (omaenda poolt sõnastatud) eetilisi printsiipe enda ellu ka rakendama, kuid seejuures ei seata normatiivseks eesmärgiks, et nende sõnastatud printsiibid oleksid ilmtingimata keskkonna kaitset toetavad. (Palmer 2006, lk 3)

Keskkonnakaitsest lähtuv keskkonnaetika õpetamine. Selles tõstatatakse keskkonda puudutavaid eetilisi küsimusi enamasti keskkonnakriisi kontekstis, mida usutakse olevat tekkinud valede väärtuste hindamisest (nt lineaarne tarbimine või selle rõhutamine, ületarbimine). Sellisel viisil keskkonnaetika õpetamisel on küll ka intellektuaalsed eesmärgid, aga lisaks on eesmärgiks “toota” õpilasi, kes elavad eetiliselt, austades keskkonda. Mõnikord nimetatakse sellist õpetamismetoodikat ka hariduseks keskkonna heaks (*teaching for environment*). Õpilastele esitatakse väljakutseid ja neid julgustatakse mittejätakuuutlike seisukohtade hoidmisest loobuma, kuid seejuures ei esitata ühtegi kindlat keskkonnaetika süsteemi normatiivsena. Õpilased saavad keskkonnaeetiliste valikute aluseks võtta erinevaid filosoofilisi või religioosseid maailmavaated. (Palmer 2006, lk 4)

Valitud keskkonnaetikast lähtuvas õpetamises võetakse aluseks ning keskendutakse ühele konkreetsele keskkonnaetika koolkonnale. Sellise lähenemise juures suunatakse huvi käsitletava eetika koolkonna seisukohast lähtuvate eriti oluliste keskkonnaprobleemidele ja esitatakse vastava koolkonna lahendusi kui parimaid. (Palmer 2006, lk 4)

Aarnio-Linnanvuori (2013) uuringus jaotati teemad järgmistesse kategooriatesse: teave looduse ja loodusteaduste kohta, teave keskkonnaseisundi ja keskkonnamuutuste kohta, teave keskkonnaprobleemide põhjuste kohta, teave ja arutelu inimese ja looduse suhetest, teave keskkonnaprobleemide mõju kohta ühiskonnale, teave keskkonnaprobleemide lahenduste kohta ja teave keskkonnaetika põhiprintsiipide kohta. Selles uuringus toodi tulemused välja värvikoodiga: kõige vähem esinenud teemad “valget värvi ruut võrdlustabelis” - värvile oli antud tähendus “Ei olnud mainitud”; veidi esinenud teemad “helerohelist värvi ruut võrdlustabelis ” - värvile antud tähendus “Mainitud ühes või mitmes õpikus, kuid pole käsitletud pikemalt”; rohkem esinenud teema “keskmist rohelist tooni ruut võrdlustabelis” - värvile antud tähendus “Mitu korda

mainitud või lühidalt arutatud” ning enim esinenud teema “tumerohelist värvi ruut võrdlustabelis” – värvile antud tähendus “Modereeritud diskussioon” (Aarnio-Linnanvuori 2013, lk 140). Arvväärtuslikke andmeid Soome uuringu tabel ei kajastanud.

Aarnio-Linnanvuori uuringus rakendatud metoodika eeskujul (kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi meetodit, abduktiivselt lähenedes) (2013, lk 138-139), lugesin õpikute tekstid mitu korda hoolikalt läbi ning hakkasin Exceli tabelisse välja kirjutama informatsiooni, mis puudutas loodust, rääkis keskkonnast, keskkonnamuutustest, loodusnähtustega seotud pärimustest või hoiakutest, elustiililistest valikutest, mida inimesed, loodusele mõeldes, ümber on mõtestanud/mõtestamas. Lisaks analüüsiühikute (edaspidi AÜ) väljakirjutamisele märgistasin AÜ-d ka laadi järgi: sisuline edastus (teadvustamiseks, selgitamiseks või teadmiste suurendamiseks esitatud tekst), arutelu (küsimust püstitav või arutelule suunav tekst/üleskutse), ülesanne (instruktsioon mingi konkreetse ülesande sooritamiseks, nt “Joonista pilt!”). Arutelu ja ülesande vahele piiri tõmmata ei olnud keeruline, kuna arutelu algas enamasti sõnadega (kokkuvõtte vabas vormis):”Arutlege rühmas...”, “Miks on...?”, “Kas sina arvad ka, et...?” jne... Ülesanne algas sõnadega: “Tee...”, “Uuri...”, “Vaatle...” jne... Kasutasin sellist jaotust AÜ-te piiritlemisel, kuna see võimaldas mul leitud informatsiooni paremini liigitada. Kui tekstis esines informatsiooni, mis oli oma olemuselt üks tervikmõte (nt “Vanarahvas teadis rääkida, et kui hingedepäeval on lumi maas, siis saab terve talve kelgutada.” (1. kooliaste, lk 39), moodustas see ühe AÜ. Kui tekst jätkus samas lõigus ning sisu edastati jutustavas laadis, siis seda uueks AÜ-ks ei loetud. Kui sisulisele edastusele järgnes kas arutelu või ülesanne, siis moodustus uus AÜ (nt “Kirjuta siia, milline ilm on tänavusel hingedepäeval, siis on kevadel hea vaadata, kas vanarahva tarkus ka paika pidas.” 1. kooliaste, lk 39). Teema on sama “hingedepäev” ja „ilmaennustus“, kuid üks AÜ on jutustavas (sisu edastavas) laadis ning teine esitatud üleskutsena sooritada temaatiline ülesanne. Tulemuseks on, et samast tekstilõigust kerkis AÜ-ks kaks lauset, kaks ühikut. Kui laad ei muutunud, siis oli AÜ mahupiiri määramisel aluseks õpiku koostaja poolt seatud “lõigu põhimõte” – kõik info, mis käis ühe teema kohta või paiknes ühes lõigus ning oli olemuselt samas laadis, liigitus üheks AÜ-ks (nt “Nagu räägivad maarahva ja meie hõimlaste vanad lood, oli alguses veelind. Tema munadest syndis maa ja ilm – loona. Loona kasvas, nagu kasvab seemnest puu või rebust kotkas, kuni kõik sai hingelisi täis.

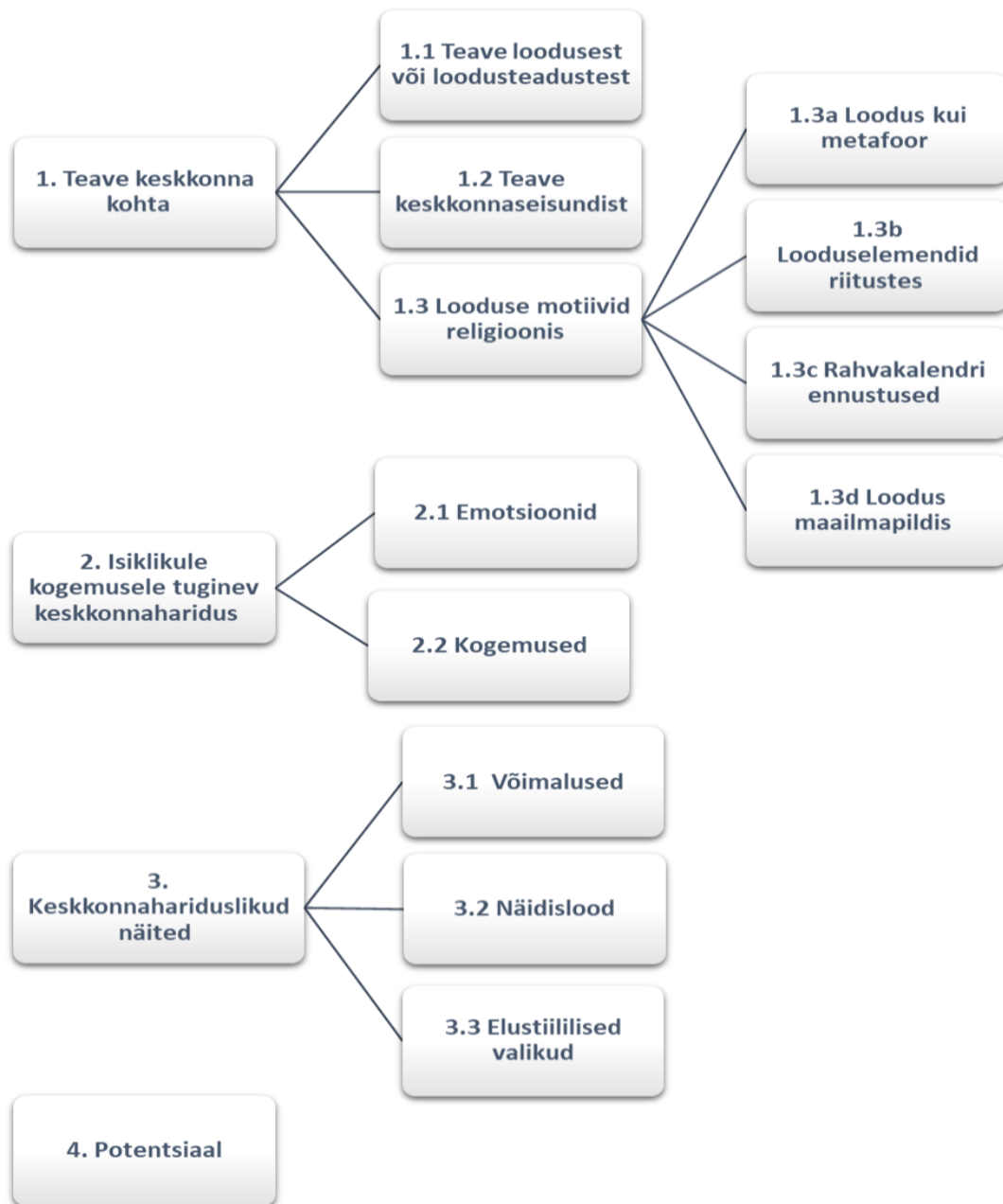
Sest hing on ka tähtedel, kuul, päikesel, ilmal, veel, tulel, maal ja yldse kõigel, mis on. Inimene on vaid üks paljude hingeliste seast.” (4. kooliaste, lk 24).

Kui kogu informatsioon, mis mind selle uurimuse raames huvitas, oli Exceli tabelisse välja kirjutatud, siis esitasin enda AÜ-d juhendajale, kes tegi läbi sama analüüsiprotsessi ning märkis ära kõik AÜ-d, mille liigitamisega märksõnade „keskkond või loodus“ alla tema nõustuks ning millega mitte – ehk, mis tema arvates olid liiga kaugelt looduse või keskkonnaga põimuvad nt “Joonista üks tore pilt või koomiks ühest toredast vastlapäevast.” (1. kooliaste, lk 64). Mina kirjutasin selle lause esmase lugemise järel välja ja liigitasin ülesannete laadi alla, et seda siis edasi analüüsida ning võimalusel kategoriseerida, sest minu jaoks oli see, üldise konteksti mõttes, eelnevalt vastlapäeva traditsioonidest ja ilmaennustustest rääkimise juures “kinnistava” protsessi osa – seega ülesande juurde kuuluv lisa. Kuid kuna lause sisu ja edastus ei eeldanud, et laps joonistaks vastlapäeva pildile “looduse” (see võib nii olla, aga ei pruugi), siis läbipaistvuse huvides eemaldasime antud informatsiooni AÜ-te hulgast. Ristlugemise tulemusena eemaldasime tabelist ühtekokku 46 AÜ-t, mille liigitumisel AÜ-ks mõlemad osapooled kompromissile ei jõudnud. Lõpptulemusena jäi relevantseks 214 AÜ-t, mida ma edasi analüüsima ning kategoriseerima, kodeerima asusin.

Peale AÜ-te laadideks jaotamise liigitasin leitud ühikud temaatiliselt ning moodustasin neli kategooriat, kokku 12 koodiga (vt Joonis 1 „Keskkonna ja loodusega seotud teemade kategooriad ja koodid“). Ka AÜ-te koodidesse jagamine läbis juhendajapoolse kaaskodeerimise ning minupoolse põhjendamise-, selgitamiste protsessi (miks või mille põhjal ma liigitasin). Peale juhendajapoolset kaaskodeerimist selekteerisin välja need AÜ-d, mille suhtes me olime ühel nõul olnud ning just ja ainult need AÜ-d võtsin ma oma uuringusse. Ülejäänud AÜ-d, mille suhtes tekkis kahtlus, millisesse koodi see võiks paigutada või kas see on piisavalt tugevalt “keskkonna ja looduse” teemaga põhjendatult seotud, eemaldasime nimekirjast. Liigitamise põhimõtteid selgitan järgmises peatükis.

Kategooriad ja koodid

Joonisel 1 võib näha ülevaadet analüüsi käigus moodustatud kategooriatest ja koodidest, mida allpool kategooriate kaupa põhjalikumalt lahti kirjutun.



Joonis 1. Keskkonna ja loodusega seotud teemade kategooriad ja koodid.

Esimene kategooria on puhtalt informatiivne, millesse kuuluvad AÜ-d ma jagasin kolme koodi alla. **Koodiga 1.1 „Teave loodusest või loodusteadustest“** tähistasin kõik AÜ-d, mis puudutavad faktiteadmiste tasandil informatsiooni looduse või loodusteaduste kohta. Nt „Kui hästi sa taimi tunned?“ (1. kooliaste, lk 20). **Koodi 1.2 „Teave keskkonnaseisundist“** alla kuuluvad AÜ-d, mis sisaldavad **teavet keskkonnaseisundi või selle muutus(t)e kohta**. Nt „Praegu on süsihappegaasi tase 40 protsenti kõrgem kui 200 aastat tagasi.“ (2. kooliaste, lk 96).

Koodi 1.3 alla paigutasin õpikutest leitud AÜ-d, mis liigitusid olemuslikult teema „**Looduse motiivid religioonis**“ alla ning peamiseks parameetriks oli asjaolu, et loodust selgitatakse või tajutakse inimese poolt sellele mingit spetsiifilist tähendust andes või läbi isikliku perspektiivi tunnetades. Selle koodi alla ei kuulu pelgalt fakt, et „puul on lehed“ vaid seda tasandit eristab 1.1-st see, et faktille lisatakse religioosne mõõde. Toon nt lühendatud tsitaadi „Meil koos kivide, taimede ja loomadega on ühine ema - Maaema. /.../“ (4. kooliaste, lk 24). **Kood 1.3 „Looduse motiivid religioonis“** jaguneb omakorda neljaks osaks, kuna selle koodi alla koondatud tekst on eripalgeline ning suuremate tekstimassiivide puhul on vajalik nüansirikast informatsiooni kategoriseerimise läbipaistvuse tagamiseks eristada. **Koodi 1.3 a)** osasse „**Loodus kui metafoor**“ on koondatud AÜ-d, milles loodust, mõnda selle elementi või nähtust kasutatakse sümbolina või millegi selgitamiseks metafoorina. Nt „Valge tuvi on rahu sümbol ning sageli kujutatakse rahutuvi oliivipuu oks noka vahel.“ (1. kooliaste, lk 75). **Koodi 1.3 b)** osast „**Looduselementide kasutamine riitustes**“ leiab kõik AÜ-d, mis kõnelevad looduselementidest seoses riitustega või nende kasutamisest riitustel. Nt „Nelipühal toodi tupp kased või toomingaoksi ja lilli: usuti, et need puhastavad kodu ja kaitsevad tervist.“ (1. kooliaste, lk 111). **Koodi 1.3 c)** osas on „**Rahvakalendriga seotud ennustused**“ ning kõik sealsed AÜ-d, sisaldavad infot rahvakalendri ja rahvakalendris tuntud ilma või saagikusega seotud ennustuste ja pärimuste kohta. Nt „Talupoeg ennustas õlgedega järgmise aasta saaki: viskas sületäie õlgi üles, mida rohkem jäi neid laepalkidele, seda rikkalikumat saaki oodati.“ (1. kooliaste, lk 53). Selle näite puhul on pärimuse järgi seotud omavahel õlgede laepalkidele püsijäämine (et mida rohkem, seda parem) ning tuleva aasta saagikus. **1.3 d)** osasse „**Loodus religioosnes maailmapildis**“ paigutasin ülejäänud AÜ-d, mis looduse motiividega seostusid. Nt „Kõige vanemaks usundi vormiks peetakse

animatismi, mis eeldab usku kogu loodust täitvasse ebaisikulisse väesse.” (4. kooliaste, lk 14).

Teine kategooria on kogemuslik, kuhu liigituvad AÜ-d, mis ei edasta sisu enam puhtalt informatiivselt, vaid info on esitatud kaasates õpilase kogemusi ja tundemaailma. Teise kategooria AÜ-d tuginevad kogemustele või tekitavad neid. Selleks, et sellesse kategooriasse kuuluvaid AÜ-id paremini jagada, tekitasin ma sinna alla **koodi 2.1 “Emotsioonid“**, mille alla koondasin kõik AÜ-d, mis **suunavad empaatiliselt looduse ja keskkonnaga suhestuma**, julgustades õpilasi samastuma mõne aspektiga loodusest, oma emotsioone läbi rollimängude analüüsima või püüdma ennast asetada teise/teiste olukorda. Nt „Miks on põhjust arvata, et loomad kannatavad/ ei kannata? Kas härjavõitluse keelustamine on põhjendatud? Miks?“ (4. kooliaste, lk 56) **Koodi 2.2 “Kogemused“** alla liigitasin AÜ-d, mis olid **seotud kas looduse kogemisega, loodusega tegutsemisega** (õues või ka nt looduse osadega tegutsemisel klassiruumis või kodus, näiteks vaatlust tehes) või üleskutsega looduses tegutseda. Nt „Jälgi pungade puhkemist ja pane vaatlusandmed kirja.” (1. kooliaste, lk 79).

Kolmandasse kategooriasse liigitusid kõik õpikutest leitud AÜ-d, mis olid **seotud praktilise keskkonnaharidusega ning inimese käitumisega keskkonnas**. Koodi 2.2 ja koodi nr 3 eristab teineteisest see, et koodi 2.2 alla liigitatud AÜ-tes rõhutakse millegi isiklikule läbielamisele või teemaga suhestumisele läbi iseenese väärtuste tunnetamise, aga koodi nr 3 alla liigitusid AÜ-d, mis olid oma olemuselt küll õpetlikud ja arutlevat laadi, kuid **ei eeldanud rollimängulist läbielamist**. 2. kategooria on seotud looduse kogemisega laiemalt, 3. kategooria aga kitsamalt keskkonnahoiuga. Taaskord tekitasin siingi alajaotused. **Koodi 3.1 “Võimalused”** alla liigitusid kõik AÜ-d, **mis rääkisid inimese võimalusest tegutseda keskkonna heaks**. Nt „Uurige kliimamuutused.ee lehte ning arutlege rühmas: Millised toimingud on teie arvates mõttekad, millised liiga keerulised...” (2. kooliaste, lk 97). Koodi all **3.2 „Näidislood”** on AÜ-d, mis **liigituvad näidislugudeks** ning räägivad sellest, mida/kuidas keegi on keskkonna heaks/jaoks teinud. Nt „Greta alustas võitlust kliimamuutuste vastu oma perekonnast: ta veenis vanemaid hakkama veganiteks ja taaskasutajateks ning loobuma lennureisidest.” (2. kooliaste, lk 95). **Koodi 3.3 „Elustiililised valikud”** alajaotusest leiab **praktilise keskkonnahariduse** need AÜ-d, mis liigituvad looduskeskkonna või mõne looduse elemendiga seotud eetiliste temade käsitlemise alla moel, et on tõstatatud avatud

küsimus, mis annab õpiku kasutajale suunise arutleda vastavate probleemide üle. Nt “Kas härjavõitluse keelustamine on põhjendatud? Miks?” (4. kooliaste, lk 56). Siinjuures on oluline välja tuua, et eetilise teema/probleemi käsitlemiseks ei pea see olema esitatud küsimuse vormis, vaid eetilise teema käsitus võib olla ka iseenesest „jutustav lause”, mis on mõeldud mõtlema suunamiseks. Nt. käsitletakse 2. kooliastme õpikus teemat “Mida budistid usuvad?” ning lk 30 tuuakse välja neli õilsat tõde ja kaheksaosaline tee, mille 5. punkt on „Õige eluviis - ei peeta ametit, mis põhjustab verevalamist või kahjustab” ning “Õige tegutsemine - keelatud on tapmine ja elusolenditele kahju tekitamine, samuti varastamine.” (2. kooliaste, lk 30). Teema jätkub õpikus ning arutelu järgselt toimub sisuedastus ja teemaarendus. Sama õpiku 31. leheküljel on üleskutse kirjutada haiku, mis pärineb Jaapani budismist ja kasutaks võrdlusi loodusest, annaks meeleolukirjelduse kaudu edasi mõne nähtuse keerukust ja lihtsuse taipamist – keskkonnahariduslik info edastatakse läbi näidete, kuidas elustiilil mõjutab loodust ja keskkonda.

Neljandasse kategooriasse liigitasin AÜ-d, kus minu hinnangul **on olemas kaudsem sisend loodustemaatika käsitlemiseks** ainetunnis, kuid otseselt see minu mudelisse kusagile ettepoole ei paigutunud. Kategooria nimetuseks sai “Potentsiaal”. Selle alla liigitasin nt sellise AÜ: “Koostage tervisliku eluviisi Venni diagramm. Nimetage võimalusi, kuidas hoolitseda oma füüsilise tervise eest; võimalusi, kuidas hoolitseda oma vaimse tervise eest; võimalusi, kuidas hoolitseda oma sotsiaalse tervise eest. Millised tegevused igas ringis kattuvad?” (2. kooliaste, lk 63). Siin on olemas üleskutse mõtiskleda selle üle, mis on hea tervisele, kehale, vaimule. Otseselt see AÜ ei ole seotud keskkonna ja looduse temaatikaga viisil, et see liigituks minu mudeli eespool loetletud koodidesse, kuid siin on olemas kaudsem sisend looduse ja keskkonna temaatika sidumiseks inimese vaimse-, füüsilise heaoluga ning sellega, kuidas sotsiaalne tervis on mõjutatud keskkonnast, millesse ta paigutub (rohkem näiteid vt Lisa 2 „Näiteid kodeerimisest“).

ANALÜÜSI TULEMUSED

Teksti laad

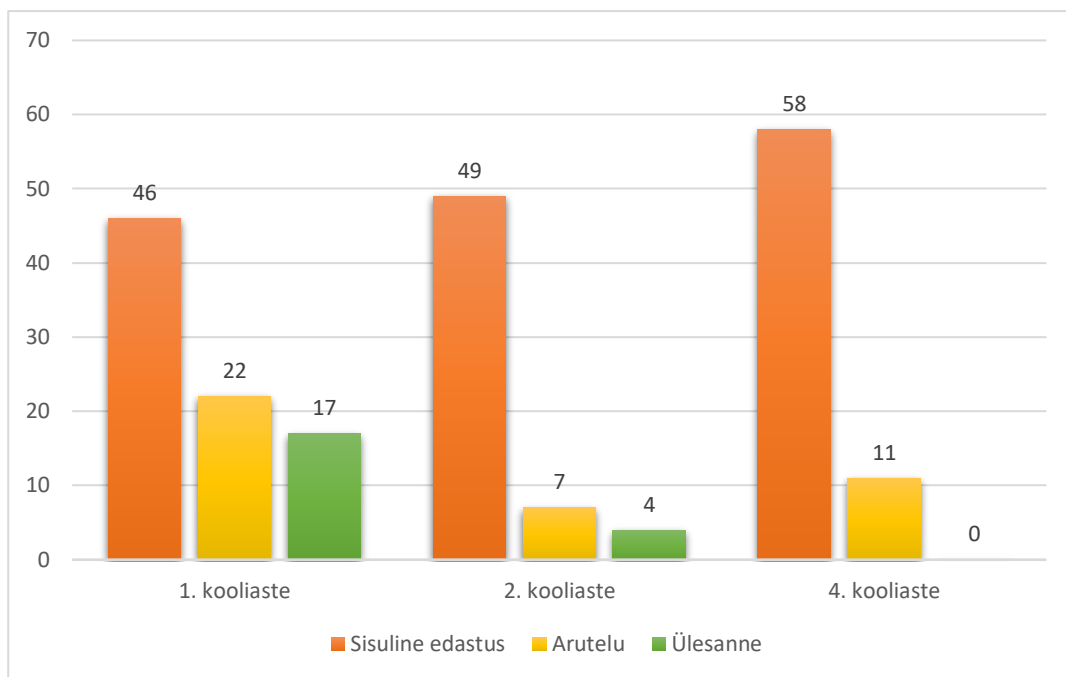
Õpikute tekste läbi töötades jaotasin tekstilise- ja minu uuringu jaoks klassifitseeruva informatsiooni kolme gruppi: info, mis on olemuslikult **“sisulise edastuse”** laadi; info, mis on esitatud **“arutelu”** algatust võimaldavas laadis; info, mis püstitab **“ülesande”** (vt Joonis 2). Kõigis õpikutes **esines enim “sisulise edastuse”** laadiga AÜ-id (214-st ühikust **153 ühikut**). Nt “Erinevaid loomaliike on maailmas väga palju.” (1. kooliaste, lk 11); „Karuna" hinduismis on armastus teiste elusolendite vastu.” (2. kooliaste, lk 99), “Naturalism – arusaam, et kõik looduses toimuv on loomulik ning seetõttu seletatav loodusteaduste meetoditega.” (4. kooliaste, lk 43) – antud näidete alla kuuluvad analüüsiühikud ei suuna õpilast sooritama ülesannet või algatama diskussiooni. Loomulikult ei tähenda see, et õpetaja või õpilaste poolse huvi korral selline informatsiooniga edasi töötamise vorm välistatud oleks. Eristasin oma uuringus selle informatsiooni, mis on jutustavas laadis, mis käskivas laadis ning mis küsivas laadis. Sellest tulenevalt jagasin kõik üleskutsele suunavad AÜ-d **“ülesanneteks”** (214-st AÜ-st **kokku 21 ühikut**). Nt “Vaata, mismoodi üks kliimasoojenemisest tulenev muutus toob kaasa teisi muutusi, mis mõjutavad paljusid inimesi: maismaajää ja arktilise merejää sulamine/.../” (4. kooliaste, lk 97); “Koostage tervisliku eluviisi Venni diagramm. Nimetage: võimalusi, kuidas hoolitseda oma füüsilise tervise eest; võimalusi, kuidas hoolitseda oma vaimse tervise eest; võimalusi, kuidas hoolitseda oma sotsiaalse tervise eest. Millised tegevused igas ringis kattuvad?” (2. kooliaste, lk 63) ja “Paaristöö: valige pühapaik ja uurige selle kohta ning joonista või kleebi siia pilt sellest pühapaigast.” (1. kooliaste, lk 106)]. AÜ-d, mis suunasid arutlema [nt “Kui palju me praegu universumist teame?” (2. kooliaste, lk 71) ja “Miks on vihm araablaste jaoks väga tähtis?” (1. kooliaste, lk 32); Milliseid probleeme võib endaga kaasa tuua liigne niiskus ja üleujutused? (2. kooliaste, lk 97); “Tegevusülesanne: valige teile oluline probleem - tarbimine ja prügi; kliimamuutused; sõjapõgenikud; globaalne näljahäda; hariduslik ebavõrdsus; vaesus. Arutlege – kas probleem on seotud ühiskonna, looduskeskkonna või majandusega?”

(2. kooliaste, lk 107) ja teised uurimuslikud küsilauseid liigitusid “**aruteludeks**” ning neid oli **kokku** 214-st AÜ-st **40**.

Kui AÜ-id vaadelda kooliastmeti, siis esines 1. kooliastmes minu uurimuse jaoks kvalifitseeruva “keskkonna ja looduse” temaatika seas 22 korda üleskutset arutleda või mõtiskleda etteantud teema üle ning ülesandeid seati 17-l korral (vt Joonis 2). Selle kooliastme õpikus esines õpilast mõtlema/arutlema kaasavat infoesitluslaadi kõige rohkem. Kolmanda kooliastme õpikus esines temaatilist arutelu 7-l korral ning - ülesandeid esitati 4-l korral. Neljanda kooliastme õpikus oli arutelu kaetud 11-l juhul 69-st. (58 AÜ-t liigitus “sisuline edastus” kategooriasse ning teemakohaseid ja parameetritele vastavaid ülesandeid, mis annaks käsu midagi teha, kusagile minna või midagi vaadelda, minu AÜ-te hulka ei sattunud (vt Joonis 2).

Riikliku õppekava “Õppimise käsitluse” all on öeldud: “Põhikooli riiklikus õppekavas käsitletakse õppimist väljundipõhiselt, rõhutades muutusi õpilase või õpilaste rühma käitumisvõimes. Konkreetsemalt tähendab see selliste teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtushoiakute ja -hinnangute omandamist, mis on vajalikud igapäevaelus toimetulekuks. **Õppimise psühholoogiliseks aluseks on kogemus**, mille õpilane omandab vastastikuses toimes füüsilise, vaimse ja sotsiaalse keskkonnaga. Kogemusi omandades muutub õpilase käitumine eesmärgipärasemaks/.../ **Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja**, kes võtab võimetekohaselt osa oma õppimise eesmärgistamisest, **õpib iseseisvalt ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima.**” (PRÕK §5)

Seega võib järeldada, et antud erilaadiliste AÜ-te esinemine uurimismaterjalis viitab mitmekülgsele teemadekäsitlusele, mis on aineülestes “läbivate teemade” lõimimisel ning üldpädevuste arendamisel üheks soovituslikuks aspektiks, kuna just erinevate meeltega tundes ja tajudes ning informatsiooni analüüsides jõutakse soovitud tulemuseni tõenäolisemalt.

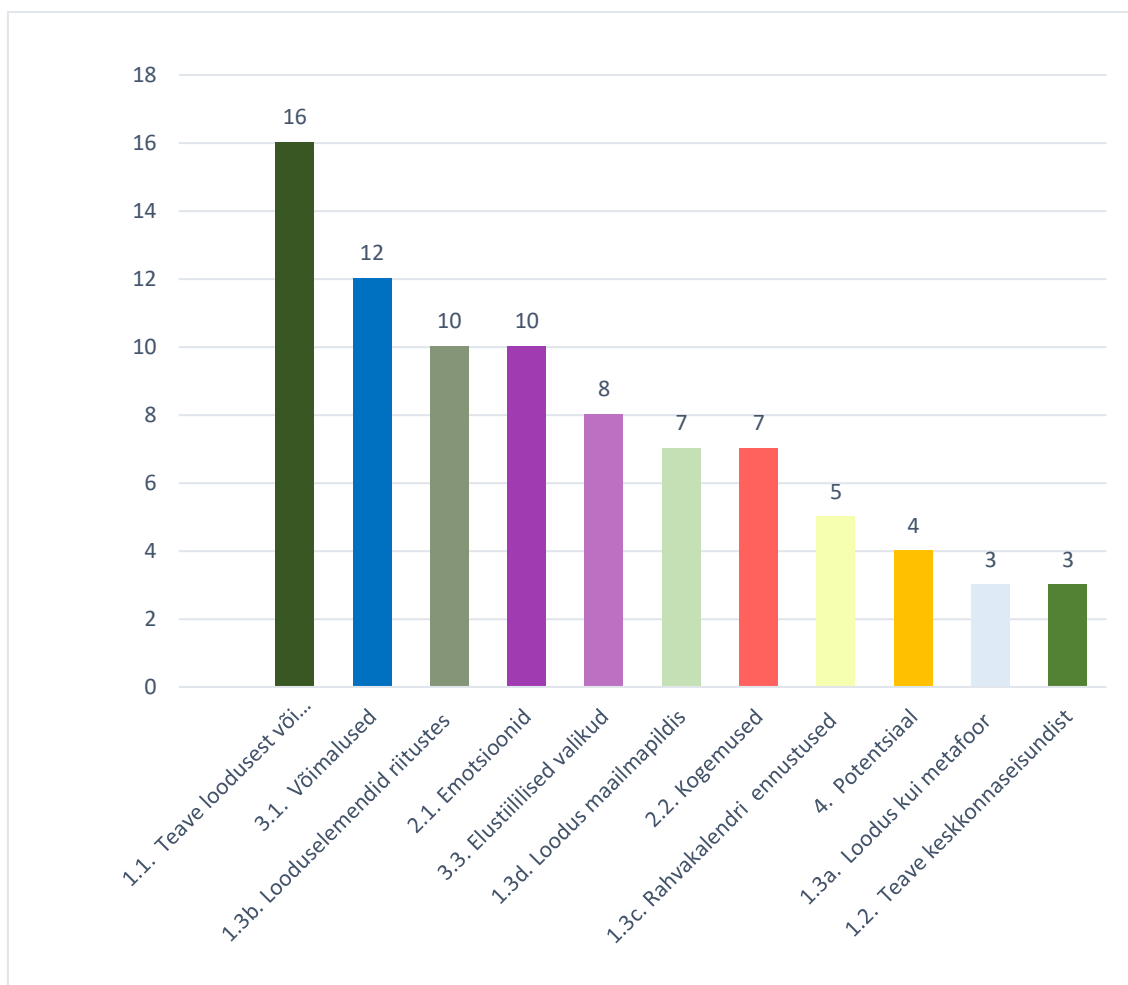


Joonis 2. Keskkonna ja looduse teemad usundiõpetuse õpikutes.

Teemade jaotus

Esimene kooliaste

Esimese kooliastme õpikus esines analüüsimudeli 12-st teemast 11 (vt Joonis 3). Enim leidus 1. kooliastme AÜ-te hulgas teemat “Teave loodusest või loodusteadustest” (kood 1.1) kokku 16-l korral 85-st. Teema alla “Võimalused” (kood 3.1) liigitus 12 AÜ-t, “Looduselemendid riitustes” (kood 1.3b) alla liigitus 10 AÜ-t, teema all “Emotsioonid” (kood 2.1) oli esindatud kokku 10 AÜ-t. Teema “Loodus maailmapildis” (kood 1.3d) ning teema “Kogemused” (kood 2.2) koondasid enda alla kumbki 7 AÜ-t, teema “Rahvakalendri ennustused” (kood 1.3c) esines 5 korda, teema “Potentsiaal” (kood 4) esines 4-s AÜ-s ning 3-l korral esines teemasid “Teave keskkonnaseisundist” (kood 1.2) ja “Loodus kui metafoor” (kood 1.3a) all. Teema alla “Näidislood” (kood 3.2) ei liigitunud selles kooliastmes ükski AÜ.



Joonis 3. Teemade esinemise sagedus esimese kooliastme õpikus.

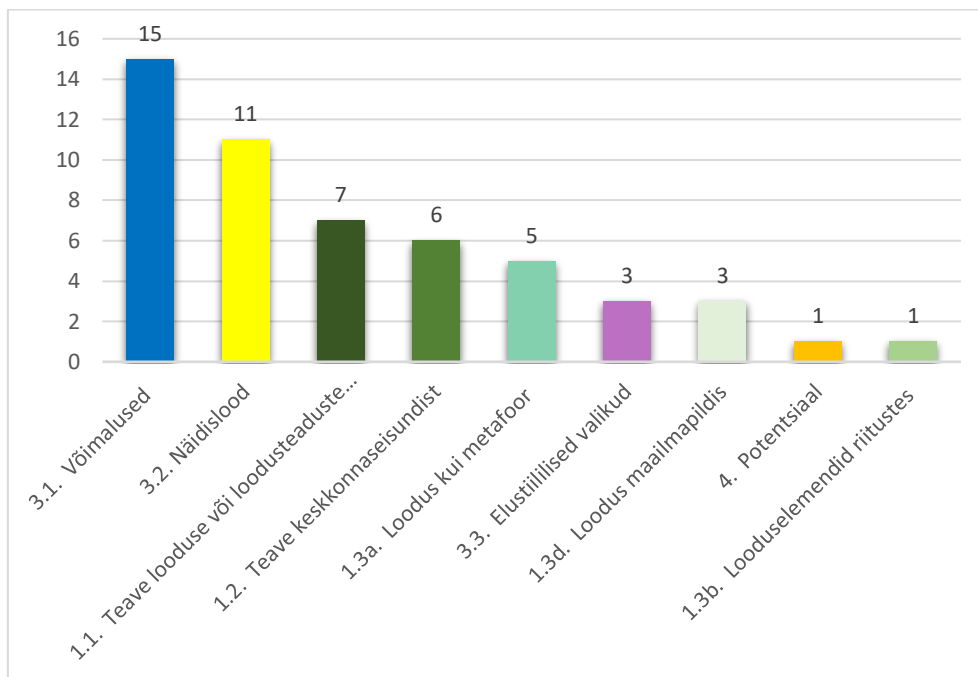
Analüüsid teemasid **3 peamise kategooria kaupa**, esines kõige rohkem AÜ-d **1. kategoorias** “Teave keskkonna kohta” - kokku **44 AÜ-t**. **Kolmandas kategoorias** “Keskkonnahariduslikud näited” oli kokku **20 AÜ-t**, **teise kategooriasse** “Isiklikule kogemusele tuginev keskkonnaharidus” liigitus **17 AÜ-t** ning neljandasse kategooriasse “Potentsiaal” liigitus 4 AÜ-t. Taoline rõhuasetus tuleneb sellest, et enamus kooliõpikuid on üles ehitatud informatsiooni “sisulise edastuse” laadile ning teavet edastatakse suuresti jutustavas infot edastavas stiilis. Kuna suurem osa teabest saadakse olemasolevast, etteantud kontekstist, siis on ootuspärane, et informatsiooniga tegelemise- ning protsessimise osa on õpikutes mahult väiksemas kaalus esindatud. See tuli välja ka AÜ-te liigiti analüüsimise juures: arutelud ja ülesanded, rühmatööd ning rollimängud liigituvad mahulises mõttes AÜ-teks vähem, kuna õpikute eesmärgiks on kõigepealt jagada uut informatsiooni ning seejärel arendada mõtet ning õpitud kinnistatakse

aktiivõppe meetoditega, mille hulka saavad kuuluda erinevat laadi ülesanded ja arutelud, rühmatööd.

Teine kooliaste

Teise kooliastme õpikus esines 9 teemat 12-st (vt Joonis 4). Enim esines teemat “Inimese võimalused tegutseda keskkonna heaks või inimese tegevus keskkonnas” (kood 3.) – kokku 15-l korral 60-st. Teema “Näidislood” (kood 3.2) olid esindatud 11-l korral. Teema “Teave loodusest või loodusteadustest “ (kood 1.1) oli AÜ-na esindatud 7 korda. Teema “Teave keskkonnaseisundist” (kood 1.2) tuli välja 6-s AÜ-s, “Loodus kui metafoor” (kood 1.3a) oli AÜ-na esindatud 5 korda, “Elustiililised valikud” (kood 3.3) ja teema “Loodus maailmapildis (kood 1.3d) kogusid mõlemad enda alla 3 AÜ-t. Teemadest “Looduselemendid riitustes” (kood 1.3b) ja “Potentsiaal” (kood 4) räägiti kummastki 1 kord.

Teemad: “Rahvakalendri ennustused” (kood 1.3c), “Emotsioonid” (kood 2.1) “Kogemused” (kood 2.2) selle kooliastme tekstides ei kajastunud.



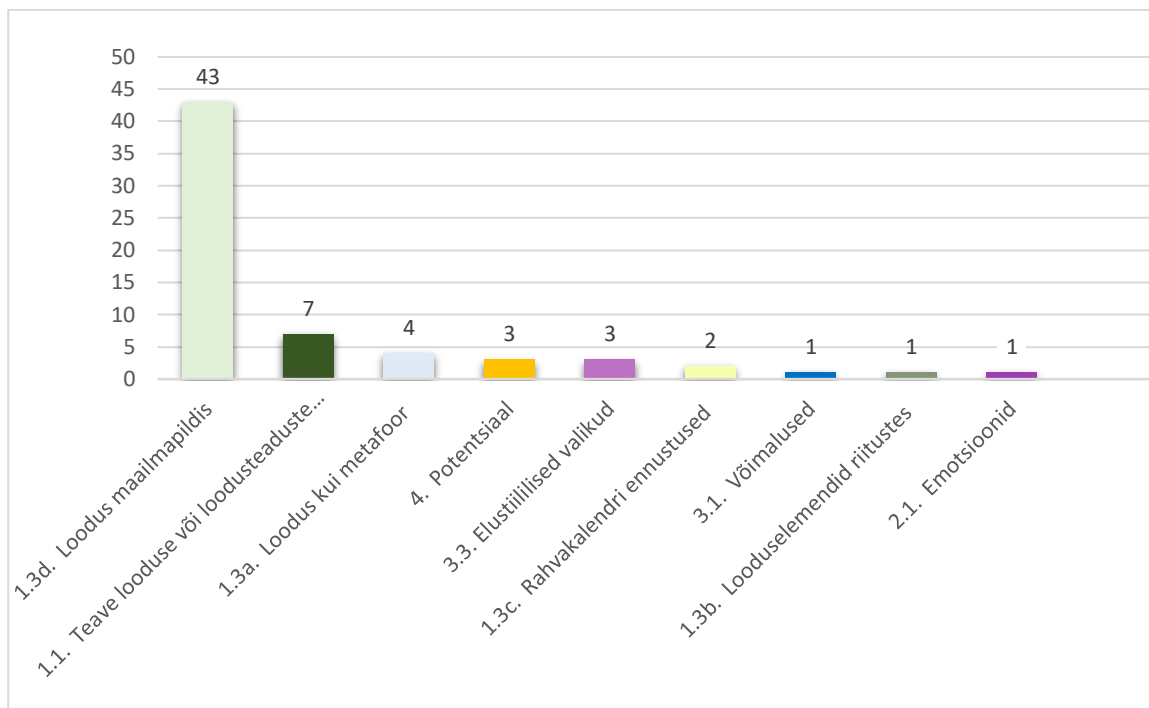
Joonis 4. Teemade esinemise sagedus teise kooliastme õpikus.

Kategooriate kaupa jagunesid AÜ-d järgnevalt: 1. kategooriasse “Teave keskkonna kohta” liigitus kokku **22 AÜ-t**, **teine kategooria** “Isiklikule kogemusele tuginev keskkonnaharidus” **jäi tühjaks** - sinna alla AÜ-id ei liigitunud, **kolmandasse**

kategooriasse “Keskkonnahariduslikud näited” liigitus kokku **29 AÜ-t** ja **neljandasse kategooriasse** “Potentsiaal“ liigitus **1 AÜ**. On huvitav fakt, et näidetepõhine metoodika avaldus AÜ-tes rohkemal määral, kui teabe esitamine infot edastaval tasandil. See on loogiliselt selitatav sellega, et kuna teise kooliastme õpilased oskavad iseseisvalt paremini lugeda kui esimese kooliastme omad, siis nad suudavad ka teksti paremini mõista ning nendele suunatud infomaht saab seega olla nüansitihedam ja keerulisem – hõlmata lisaks “asi on nii, sest...” lihtmudelile ka reflektiivseid harjutusi ja reflekteerima suunavaid näiteid/arutelusid/ülesandid. Esimese kooliastme tekstid on lihtsamad lugeda (lihtlaused, kergesti mõistetavad ja lühikesed töökäsed) ning iga edasine kooliaste asub üha enam õpilast iseseisvalt edasi mõtlema. Loogiliselt põhjendatav on, et rollimängulisi lähenemisi ning kogemusele tuginevaid harjutusi selles kooliastmes, usundiõpetuse õpikus (2. kooliaste) enam ei leidunud, kuna õpetamismetoodika muutub vastavalt eale.

Neljas kooliaste

Neljandas kooliastmes olid esindatud 9 teemat 12-st. Ülekaalukalt kõige rohkem esines AÜ-d, mis liigitusid teema alla “Loodus maailmapildis” (kood 1.3d) – kokku 43-l korral 69-st. Teema “Teave loodusest või loodusteadustest” (kood 1.1) tuli AÜ-na välja 7-l korral, “Loodus kui metafoor” (kood 1.3a) esines AÜ-na 4-l korral, teemasid “Potentsiaal” (kood 4) ja “Elustiililised valikud” (kood 3.3) esines AÜ-tena mõlemat 3-l korral, teemat “Rahvakalendri ennustused” (kood 1.3c) esines 2-l korral ning teemasid “Võimalused” (kood 3.1), “Looduselemendid riitustes” (kood 1.3b) ja “ Emotsioonid“ (kood 2.1) esines igäihte 1 kord. Kolme teemat ei esinenud: “Teave keskkonnaseisundist” (kood 1.2), “Kogemused” (kood 2.2) ning “Näidislood” (kood 3.2).



Joonis 5. Teemade esinemise sagedus neljanda kooliastme õpikus.

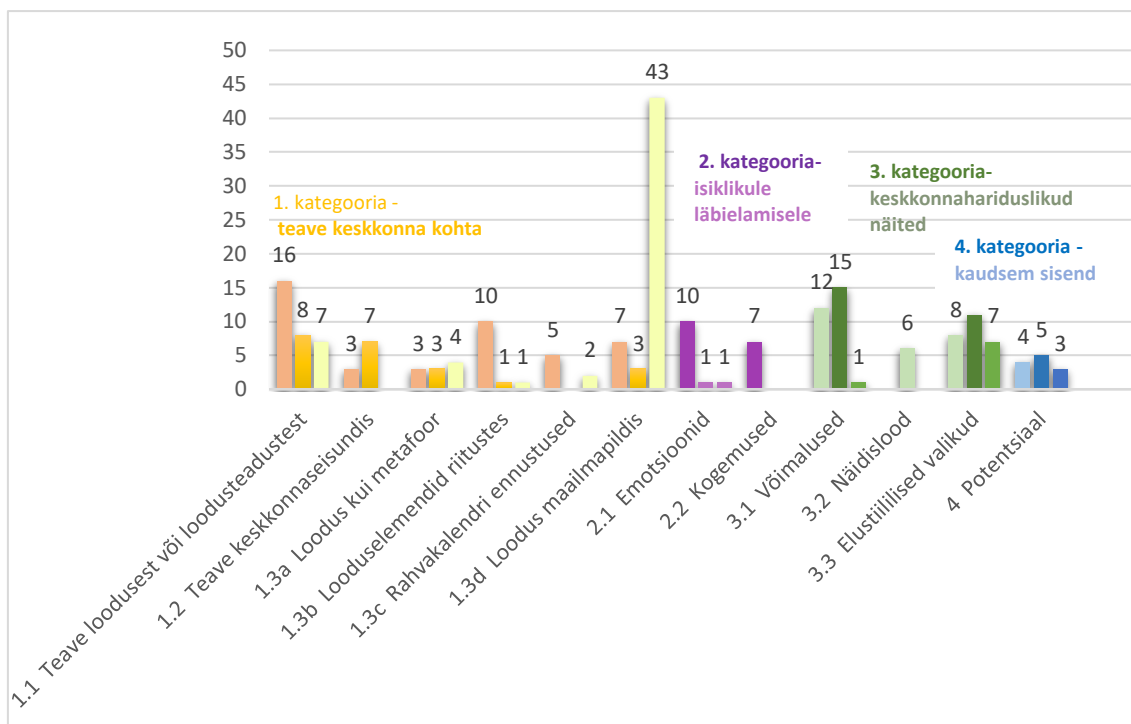
Kategooriate kaupa vaadeldes esines enim AÜ-d 1. kategoorias “Teave keskkonna kohta” - **57 AÜ-t**, **69-st. 4 AÜ-t liigitus 3. kategooriasse** “Keskkonnahariduslikud näited”, **3 AÜ-t liigitus 4. kategooriasse** “Potentsiaal“ ja **1 AÜ liigitus 2. kategooriasse** “Isiklikule kogemusele tuginev keskkonnaharidus”.

Kokkuvõttev teemade võrdlus kooliastmeti

Joonisel 6 on näha teemade võrdlus kooliastmeti (vt Joonis 6). Parema ülevaate andmiseks koostan pingerea (koodi numbrile vastavaid nimetusi vaata Joonis 1).

- 1) Kõige rohkem esines kolme kooliastme peale teemat **“Loodus maailmapildis”** (koodiga 1.3d) – kokku **53 korda**, millest 1. kooliastmes 7 korda, 2. kooliastmes 3 korda ning 4. kooliastmes 43 korda.
- 2) **31 korral** esines kolmes kooliastme õpikus teemat **“Teave loodusest või loodusteadustest”** (koodiga 1.1), millest 16 korda 1. kooliastme õpikus, 8 korda 2. kooliastme õpikus ning 7 korda 4. kooliastme õpikus.

- 3) Teema “**Võimalused**” (koodiga 3.1) esines minu poolt uuritud õpikutes **28 korda**, millest 12 korda 1. kooliastme õpikus, 15 korda 2. kooliastme õpikus ja 1 korra 4. kooliastme õpikus.
- 4) Teema “**Elustiililised valikud**“ (koodiga 3.3) esines **26 korda**. 1. kooliastme õpikus 8 korda, 2. kooliastme õpikus 11 korda ning 4. kooliastme õpikus 7 korda.
- 5) Teema “**Looduselemendid riitustes**” (koodiga 1.3b) esines õpikutes kokku **12 korda**. 10 korda 1. kooliastme õpikus, ning 1 korra 2. kooliastme õpikus ja 4. kooliastme õpikus.
- 6) Teema “**Potentsiaal**” (koodiga 4) esines kokku **12 korda** – 1. kooliastme õpikus 4 korda, 2. kooliastme õpikus 5 korda ning 4. kooliastme õpikus 3 korda.
- 7) Teema “**Emotsioonid**” (koodiga 2.1) esines **11 korda**. 1. kooliastmes 9 korda, 2. kooliastmes ja 4. kooliastmes kummaski 1 kord.
- 8) Teema “**Teave keskkonnaseisundist**” (koodiga 1.2) esines kokku **10 korda**. 3 korda 1. kooliastme õpikus ja 7 korda 2. kooliastme õpikus.
- 9) Teema “**Loodus kui metafoor**” (koodiga 1.3a) esines kokku **10 korda**, millest 3 korda 1. kooliastme õpikus, 3 korda 2. kooliastme õpikus ja 4 korda 4. kooliastme õpikus.
- 10) Teema “**Rahvakalendri ennustused**” (koodiga 1.3c) esines õpikutes kokku **7 korda**, millest 1. kooliastmes 5 korda ja 4. kooliastmes 2 korda.
- 11) Teema “**Kogemused**” (koodiga 2.2) esines kokku **7-l korral** ja ainult 1. kooliastme õpikus.
- 12) Teema “**Näidislood**” (koodiga 3.2) esines kokku 6 korda ja seda ainult 2. kooliastme õpikus.



Joonis 6. Teemade võrdlus kooliastmeti.

Riiklikest õppekavadest lähtuv analüüs

Globaalselt oluliste, interdistsiplinaarsete teemade integreerimine õpikutesse ei ole kerge ülesanne. Õpikute autorid peavad õppekava nõudeid täitma, arvestades oma auditooriumi vanuse ja oskustega ning tõlgendama väärtuskasvatustlike küsimusi, püüdes kasutada mitmekülgseid meetodikaid, et ainealaste tekstide ja ülesannete abil toetada lisaks erialasele õppele ka õpilaste üldpädevuste arengut, läbi ainealaste tekstide ja ülesannete. Selleks, et ma saaksin analüüsida, kas ja kui palju “keskkonna” ja “looduse” teemasid minu poolt analüüsitud õpikutes olemas/esindatud on, analüüsin seda „Sissejuhatuses” loetletud PRÕK ja GRÕK õpieesmärkide, -õppekavade läbivatele teemadele ning -üldpädevuste valgel:

PRÕK §2 “Põhihariduse alusväärtused” (2. punkt): “Põhikool kujundab väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostöömise aluseks.” Minu mudelisse paigutasid väärtushinnangutega tegelevad AÜ-d suuremalt jaolt 2. (“Isiklikule kogemusele tuginev keskkonnaharidus”) ja 3. (“Keskkonnahariduslikud näited”) kategooriasse. Väärtushinnanguid puudutasid ka 1. kategooria AÜ-d (“Teave keskkonna kohta”) ja 4. kategooria (“Potentsiaal”) AÜ-d. (vt

eelmine pt “Kokkuvõttev teemade võrdlus kooliastmeti”). Kuna teemad olid õpikutes erilaadiliselt esindatud (esines nii jutte, arutelusid, mõtlema suunavaid küsimusi, rühmatööle suunamist, vaatlusandmete kogumist, üleskutset arutleda teemade üle vanemate või vanavanematega, näidiseks toodi elulisi kogemuslugusid jpm...vt Joonis 2), siis ma julgen väita, et usundiõpetuse 1. ja 2. kooliastme õpikutest leitav väärtushinnanguid puudutav informatsioon on õpetajale abiks, PRÕK poolt seatud eesmärkide saavutamiseks. Õpikutes sisalduv informatsioon aitab väärtushoiakuid- ja hinnanguid kujundada, läbi erinevate ülesannete, arutelude ning juttude.

PRÕK §4 üldpädevused: väärtuspädevus, sotsiaalne pädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, matemaatikapädevus, ettevõtlikkuspädevus (PRÕK §4). **Analüüsin “väärtuspädevuse” esinemist.** „Väärtuspädevus - suutlikkus hinnata inimsuhteid ning tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, loodusega, oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripärandiga ja nüüdisaegse kultuuri sündmustega, väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt.”(PRÕK §4). Väärtuspädevuse arendamisega tegeleti nt 1. kooliastmes, lk 16 “Kahjuks on paljude loomaliikide säilimine ohus ja nad võivad välja surra. Põhjused, miks loomad on ohus, võivad olla väga erinevad. Loomadele on ohtlik ka looduse saastamine ja metsade maha raiumine”, 2. kooliastmes, lk 97 “Mida saad sina kliimamuutuste pidurdamiseks ära teha?”. Ma julgen öelda, kõigis 4-s kategoorias leidis nii 1. kui ka 2. kooliastmes “väärtuspädevuse arendamise” alla klassifitseeruvat informatsiooni, mis AÜ-ks kujunes.

PRÕK §14 “Läbivad teemad” - Läbivatest teemadest haakusid minu uuringuga enim **“keskkond ja jätkusuutlik areng”** ning **“väärtused ja kõlblus”** – Jätkusuutlikkust ning keskkonnahoidu puudutavaid teemasid leidis enim **1. kategoorias** “Teave keskkonna kohta” ning **3. kategoorias** “Keskkonnahariduslikud näited”. Toon mõlema kooliastme kohta ühe näite: 1. kooliaste, lk 42 “Kui palju sina kodus vett tarvitad?”; 2. kooliaste, lk 96 “Igasugune kliimamuutus mõjutab loodust mitmel moel. Viimase 100 aasta jooksul on Maa keskmine õhutemperatuur tõusnud peaaegu 1 kraadi võrra.” Kuna selle uurimuse eesmärgiks ei olnud ülesse loetleda ning analüüsida õppekavale vastavaid AÜ-id ning neid klassifitseerida õppekava konteksti arvesse võtvalt, siis tööle seatud mahupiirangu tõttu ei saa ma siinkohal välja tuua rohkem näiteid ning analüüsida (AÜ-te põhiselt) kõikide leitud AÜ-te õppekavale vastavust, kuid minu

hinnangul kumasid mõlemad läbivad teemad küllaldaselt (analüüsitud õpikutest) läbi, luues õpetajate võimaluse neid oma usundiõpetuse ainetunnis käsitletavasse lõimida.

GRÕK 2§ (2) “Gümnaasiumihariduse alusväärtused” 2. punkt- “Gümnaasium jätkab põhikoolis toimunud **väärtuskasvatust**, kujundades eelkõige väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks. Tähtsustatakse väärtusi, mis aitavad kaasa ühiskonna inimvara ning riigi majanduse arengule.” 4. kooliastme õpikus tegeleti **väärtuskasvatusega kõige rohkem 1. kategooriasse** “Teave keskkonna kohta” alla klassifitseerunud AÜ-tes. Toon ühe näite: lk 74 “Inimene on vaid üks paljude hingede seas. Meil koos kivide, taimede ja loomadega on yhine ema – Maaema. Maarahvas on tuhandeid aastaid järjest kasvanud Maaemast ja maarahva põrm on kasvanud Maaema viljakat pinnakihti.” Minu hinnangul võimaldab maausuliste lähenemine maale, mis on meile kõigile ühine (lisaks inimestele kuulub “maa” ka loomadele lindudele, kaladele, roomajatele, taimedele jne...) suurendada mõistmist ning teistega arvestamist, mis on väärtuskasvatuse alusprintsipiiks – „et kõigil elaval oleks võimalik koos toimida“. Taolise suunitlusega AÜ-d oli palju. Seega ma julgen öelda, et ka 4. kooliastme õpikus tegeleti GRÕK järgsete alusväärtuste arendamisega.

GRÕK-s on kirjas: “Gümnaasiumiharidus on jätkuks põhiharidusele uue põlvkonna sotsialiseerumisel, mis rajaneb eesti kultuuri traditsioonidel, **Euroopa ühisväärtustel** (viidatakse ühtselt kokku lepitud normidele, millega ma oma „Sissejuhatust alustasin“) ning maailma kultuuri ja teaduse saavutustel. „**Gümnaasiumihariduse omandanud** vaimselt, sotsiaalselt, emotsionaalselt, kõlbliselt ja füüsiliselt küpsed **inimesed tagavad** Eesti ühiskonna sotsiaalse, kultuurilise, majandusliku ja **ökoloogilise arengu jätkusuutlikkuse.**” (GRÕK §4, 2. (4))

Paljud teemad, mis esinesid 1. ja 2. kooliastme õpikus, esinesid edasiarendatud kujul ka gümnaasiumiõpikus (4. kooliastme õpikus). Nt lk 107 “Talupojakultuuris sõltub rahva elu põllusaagist ja seda mõjutavast aastaringist ning seetõttu on aastaegade ja aastavahetusega seotud kalendririitustel oluline roll ka religioonis.” Rahvakalendriga seotud ennustused, traditsioonide kirjeldused ning uskumused on kooliastmeti ühendav teema, mis aitab kinnistada eelmistes klassides õpitut ning oma mõtteid, hinnanguid ja arvamusi edasi arendada.

GRÕK üldpädevused on kultuuri- ja väärtuspädevus, sotsiaalne ja kodanikupädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, **matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevus**, ettevõtlikkuspädevus ning digipädevus (GRÕK §4). Analüüsin “matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevust”. “Matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevus – **suutlikkus kasutada matemaatikale ja loodusteadustele omast keelt, sümboleid, meetodeid ja mudeleid**, lahendades erinevaid ülesandeid kõigis elu- ja tegevusvaldkondades; **mõista loodusteaduste ja tehnoloogia tähtsust ning mõju igapäevaelule, loodusele ja ühiskonnale**; mõista teaduse ja tehnoloogiaga seotud piiranguid ja riske; teha tõendus põhiseid otsuseid erinevates eluvaldkondades; kasutada uusi tehnoloogiaid loovalt ja uuendusmeelselt.”(GRÕK §4). Ka see üldpädevus oli minu hinnangul mitmetes kohtades esindatud. Toon näite: lk 47 “Tema viies jumalatõestus osutab looduses valitsevale korrale ja sihipärale, mida iga inimene võib märgata ning väidab, et kui looduses on olemas kord, peab olema ka see, kes seda korda loob.” Selle AÜ kontekst (lk 47) räägib Thomas Aquinost, kes uskus, et maailma vaadeldes saab teha olulisi järeldusi Jumala kohta ning sisse tuuakse William Paley “kellasepa argument”, mida edasi analüüsid on minu hinnangul võimalik edasi arendada eespool mainitud üldpädevust. Nt lk 44 olev AÜ “Tänapäeval toetub maailmapilt peamiselt loodusteadustele – füüsika, keemia, bioloogia – saavutustele.” käsitleb samuti otseselt vaadeldavat pädevust.

GRÕK §10 (3) “Kohustuslikud läbivad teemad on”: elukestev õpe ja karjääri planeerimine, keskkond ja jätkusuutlik areng, kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, kultuuriline identiteet, teabekeskond, tehnoloogia ja innovatsioon, tervis ja ohutus, väärtused ja kõlblus. Analüüsin teemade “**keskkond ja jätkusuutlik areng**” ning “**väärtused ja kõlblus**” esinemist gümnaasiumi õpikus (4. kooliastme õpikus). Otseselt tegeleti 4. kooliastme õpikus “keskkonna ja jätkusuutliku arenguga” vähem, kui 1. ja 2. kooliastme õpikutes. Keskkonna temaatika, jätkusuutlikkus ning empaatia looduse- ja elava vastu esines pigem “väärtused ja kõlblus” võtmes. Näiteks: lk 20 “Rahvuspargi üheks eesmärgiks on kaitsta põlisrahva looduslikke pühapaiku ja teisi nendele olulisi paiku.” - otseselt ei tegeleta siin näites rahvuspargi temaatika sügavama tähendusega keskkonnahoidlikkus mõttes, kuid läbi selle, et põlisrahvaste pühapaikad on vaja kaitsta (läbi nende väärtustamise ja mõistmise, et need on põlisrahvale olulised), tegeletakse selles kaudselt “väärtuste ja kõlbluse” teemaga. Minu hinnangul on 4. kooliastme õpikus

palju võimalusi minu poolt vaadeldavaid “läbivaid teemasid” käsitleda, kui neid osata tekstides märgata ja edasiarendamiseks oma töös ära kasutada.

KOKKUVÕTE

Uurimustöö tulemusena jõudsin järeldusele, et Eesti usundiõpetuse õpikutes käsitletakse keskkonna- ja looduse temaatikat mitmekülgelt (teemade esinemine võimaldas teemad jagada 12 koodiks, (vt Joonis 1) ning seejuures kasutatakse info edastamiseks erinevat esituslaadi (vt Joonis 2). Kõige levinumalt edastatakse informatsiooni õpikutes sisulise teksti edastamise laadis. Iga peatüki juurde kuuluvad ka arutelud ning iseseisvad ülesanded, mis lähtuvad peatüki temaatikast. Minu poolt vaadeldud info seas leidus erinevas laadis esitatud keskkonna- ja looduse teemasid (Joonis 6), mis saab olla aineõpetajale abiks nii aine temaatiliseks käsitlemiseks kui ka interdistsiplinaarseks üldpädevuste- ja väärtushoiakute arendamiseks. Keskkonna- ja looduse temaatika oli kokkuvõtvalt esindatud kõikides õpikutes ning minu poolt vaadeldud õpikute materjalid võimaldavad keskkonna- ja looduse temaatikat õpetajatel ainetunnis edasi arendada (koodi alla 4 „Potentsiaal“ liigitus kokku 12 AÜ-d). Kui vaadata PRÕK „Õppe- ja kasvatusesmärke”, siis § 3-s (4) on kirjas: “Põhikool kindlustab põhiliste väärtushoiakute kujunemise. Õpilane mõistab oma tegude aluseks olevaid väärtushinnanguid ja tunneb vastutust tegude tagajärgede eest. Põhikoolis luuakse alus enese määratlemisele eneseteadliku isiksusena, perekonna, rahvuse ja ühiskonna liikmena, kes on eneseteadlik ning suhtub sallivalt ja avatult maailma ja inimeste mitmekesisusse.” Ma julgen oma uurimise lõpus öelda, et Eesti usundiõpetuse õpikutes tegeletakse väärtuskasvatusega, kasutades metoodilist mitmekülgust, tuues eakohaseid näiteid ning tutvustades erinevaid probleemkohti, ärgitades arutlema, mis on õige, mis vale, kuidas on ja kuidas peaks olema. Kuna ma sain oma tulemusi võrrelda PRÕK-i ja GRÕK-i poolt etteantud üldpädevuste ning läbivate teemadega osaliselt (õppekavades pole etteantud täpset mahtu, millises koguses üldpädevuste arendamiseks sobivad teemad ja läbivate teemade temaatikad peaks olema täpselt esindatud), siis ei saa vastavust protsentuaalses mõttes mõõta. Küll aga saab öelda, et väärtuskasvatustlike teemad olid igas kooliastmes esindatud (vt Pt „Riiklikest õppekavadest lähtuv analüüs“).

Võrdlen oma uurimustulemusi eeskujuks võetud Soome samalaadse õpikute analüüsiga (Aarnio-Linnanvuori 2013). Kuna meie kategooriad, teemad ja koodid ei kattu (Aarnio-Linnanvuori 2013 uuringu kategooriad ja tulemused tõin välja pt

„Uurimismetodoloogia“ lk 8) ning mulle pole teada, milliste täpsete kriteeriumite alusel uuringus informatsiooni analüüsiühikuteks liigitati või milliste võtetega liigitamisprotsessis kaalutleti (sellekohane detailne info uurimust tutvustavast artiklist puudus), siis on keeruline täpset võrdlusalust luua. Saan öelda, et Soome uuringus esines enim teemat, “Teave ja arutelu inimese ja looduse suhetest” – seda “modereeritud diskussiooniks” liigitatud mahus (täpseid arvandmeid tulemustes ei esitata). Minu uuringus paigutuks mainitud teema osaliselt 1. kategooriasse (“Teave keskkonna kohta”), mis oli kokkuvõttes minu uuringutulemustes ka enimlevinud kategooria. Oleks justkui sarnane tulemus, kuid alates Soome uuringu sama kategooria teisest lauseosast („arutelu ning kogemuspõhise lähenemise”) liigituksid osad sinna kogunenud ühikud, meie uuringu mõttes, hoopis 2. kategooriasse, kus meil oli võrdlemisi vähe AÜ-d (214-st 19). Seega, kuna kindlat võrdluspiiri on keeruline tõmmata, siis pean enda uuringu ning Soome uuringu võrdlemisel piirduma väitega, et teavet looduse-, inimese kohta keskkonnas ja keskkonna kohta esines mõlemas vaatluse all olnud uuringus, kuid täpseid võrdlusandmeid ei ole võimalik kõrvuti paigutada, sest lähtealused (tekstid ja kodeerimine) olid erinevad.

Kuna minu töö eesmärgiks ei olnud enda tulemusi otseselt ka mitte ühegi Palmeri mudeliga analüüsitud uuringuga võrrelda, vaid vaadelda, kas ja kui palju meie õpikutes keskkonna- ja looduse teemat esineb (võttes enda mudeli loomisel eeskujuks Palmeri mudeli), siis piirdun ka siinjuures uuringute põhiste võrdlusmomentide välja pakkumata väitega, et Palmeri (2006) „Keskkonnaeetika“ teema kaardistamise mudeliga ei anna keskkonna- ja looduse temaatika esinemist (laiemas vaadeldes) täielikult uurida, sest keskkonnaeetika teema paigutub kogu „keskkonna ja looduse“ temaatika mõttes üheks väiksemaks osaks.

Annan kokkuvõtvalt vastused oma uurimisküsimustele:

Kui palju on keskkonna- ja looduse temaatikat Eesti usundiõpetuse õpikutes käsitletud? Temaatikat on käsitletud igas kooliastme õpikus mahus, mis võimaldas välja töötada 12 alamkategooriat – koodi. Kokku oli käsitletud keskkonna- ja looduse teemat kolmes õpikus 214 korda. Kõige rohkem esines keskkonna- ja looduse teemat 1. kooliastme õpikus – kokku 85 analüüsiühikut. Teise kooliastme õpikus olid teemad esindatud 60 korda ning neljanda kooliastme õpikus 69 korda.

Milliseid aspekte on Eesti usundiõpetuse õpikutes keskkonna- ja looduse teemal puudutatud? Kõige rohkem esines teavet looduse- ja keskkonna kohta, sealhulgas inimese ja looduse suhtega seotud küsimusi. Esindatud olid teemad, mis puudutasid looduselemente või nende kasutamist metafoorselt ja rahvakalendri tähtpäevadega seotud ennustused. Keskkonnahariduslikke teemasid käsitleti nii informatiivsel tasandil, kui ka läbi isikliku perspektiivi, kogemuslikult vaadeldes/kaalutledes või analüüsides. Mitmetes kohtades loodi, läbi näidislugude ning mõtete edasiarendamise, teemaga samastumise/suhestumise võimalusi (vt Joonis 6).

Kuidas keskkonna- ja looduse teemasid Eesti usundiõpetuse õpikutes käsitleti?

Teemasid käsitleti kolmel erineval viisil: sisulise tekstiedastamise-, ülesannete- ja arutelude laadis (vt Joonis 2). Täpsema kirjelduse andsin pt „Analüüsi tulemused“.

BIBLIOGRAAFIA

1. **Aav**, Allar. 2012. *Läbivad teemad kahes seitsmenda klassi matemaatika õpikus*. Bakalaureusetöö. TÜ Haridusteaduste instituut. URI:
<http://hdl.handle.net/10062/26002>
2. **Aarnio-Linnanvuori**, Essi. 2013. *Environmental Issues in Finnish School Textbooks on Religious Education and Ethics – Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 131-157. URI:
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18947/17144>
3. Gümnaasiumi riiklik õppekava. 2023. *Riigi Teataja I*, 11. URI:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011>
4. **Jaani**, Juta. **Luisk**, Ülle. 2010. *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis II osa*. Tartu: TÜ haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. URI: <http://hdl.handle.net/10062/40924>
5. **Kippar**, Marie-Johanna. 2020. *Põhikooli õpilaste arusaam säästvast arengust ning kaaslaste ja koolipersonali rollist seoses säästva arenguga*. Bakalaureusetöö. TÜ Haridusteaduste instituut. URI:
<http://hdl.handle.net/10062/69420>
6. **Lamesoo**, Katri. **Ader**, Angela. **Sillak**, Silver. **Kont**, Helle. **Pärtelsohn**, Ragnar. **Korman**, Kaia. 2016. *Teema “Keskkond ja jätkusuutlik areng” ja teiste läbivate teemade rakendamine üldhariduses*. Tartu Ülikool, Haridusuenduskeskus, Haridus- ja Teadusministeerium. Tartu. URI: <http://hdl.handle.net/10062/55747>
7. **Luisk**, Ülle. 2010. *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis I osa*. Tartu: TÜ haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. URI:
<http://hdl.handle.net/10062/40923>
8. **Ott**, Sirje. 2014. *Kutsekooli õpilaste keskkonnaalaste väärtushinnangute ja keskkonnaalase maailmavaate hinnangute võrdlus Virumaa kutsekoolide näitel*. Bakalaureusetöö. TÜ Haridusteaduste instituut. URI:
<http://hdl.handle.net/10062/41777>

9. **Paavola**, Sami. 2006. *On the Origin of Ideas : An Abductivist Approach to Discovery*. Department of Philosophy Department of Social, Moral Philosophy P.O. Box 9, University of Helsinki. URI: <https://www.researchgate.net/publication/47930944>
10. **Palmer**, Clare (Toim.). 2006. *Teaching environmental ethics*. Boston: Brill
11. Põhikooli riiklik õppekava. 2022. *Riigi Teataja I*, 10. URI: <https://www.riigiteataja.ee/akt112042022010>
12. **Saart**, Katrin. 2013. *Väärtuskasvatus koolis ja selle võimalused ainetunnis (bioloogia tunni näitel)*. Magistritöö. TÜ Haridusteaduste instituut. URI: <http://hdl.handle.net/10062/31742>
13. **Siim**, Janika. 2012. *Mõõtvahendi kohandamine kuuenda klassi õpilaste keskkondliku maailmavaate hindamiseks*. Magistritöö. TÜ Haridusteaduste instituut. URI: <http://hdl.handle.net/10062/26993>
14. Vabariigi Valitsus. 2005. *Eesti säästva arengu riiklikus strateegiadokumendis „Säästev Eesti 21”*. Tallinn: Riigikogu. URI: <https://www.riigiteataja.ee/akt/940717>
15. **Varusk**, Kristel. 2021. *4.-6. klassi õpilaste keskkonnavalused hoiakud ja käitumisharjumused Rohelise Kooli programmiga liitunud koolides*. Magistritöö. TÜ Haridusteaduste instituut. URI: <http://hdl.handle.net/10062/73192>

Töös analüüsitud õpikute loetelu

1. **Schihalejev**, Olga; **Tutsu**, Nete; **Toivanen**, Helene; **Palksaar**, Greete; **Sooniste**, Aleksandra; **Sildre**, Elina. 2016. *Kohtumised. Tavad, lood ja väärtused, Usundiõpetuse tööraamat 1. kooliastmele*. Tallinn: Marus Kirjastus OÜ.
2. **Schihalejev**, Olga; **Olt-Kleeband**, Merike; **Sooniste**, Aleksandra. 2020. *Kohtumised. Väärtused ja valikud, Usundiõpetuse õpik 2. kooliastmele*. Tallinn: Marus Kirjastus OÜ.
3. **Schihalejev**, Olga; **Jürgenstein**, Toomas. 2011. *Usundimaailma suured küsimused – Ideed. Kogemused. Arvamused. Vastused, Gümnaasiumi usundiõpetuse õpik*. Koolibri kirjastus.

SUMMARY

Environment and nature topics in Estonian religious education textbooks

As environmental issues can only be effectively tackled at global level, the environment and nature are also addressed at legislative level. In Estonia, the environment and nature conservation have been included in national curricula since 2010. Thus, it was possible to examine the treatment of environment and nature in the Estonian religious education textbooks that are part of the national curricula. My research questions were: „How much the environment and nature topics have been covered in Estonian religious education textbooks?“, „What aspects of environment and nature have been addressed in Estonian religious education textbooks?“ and „How have environmental and nature themes been addressed in Estonian religious education textbooks?“ The work was based on a similar analysis of Finnish textbooks (Aarnio-Linnanvuori 2013), which in turn relies on Palmer's model (2006), modifying it and adapting it according to needs. As neither of the two models referred to and the existing model was fully suitable for my data I developed a new model.

I structured my work as follows: after an introduction I explain my research methodology; then I outline the principles on the basis of which I categorised the information I found in the textbooks (according to the way it was presented); I present the three main categories of my model, the principles of categorisation and the model I developed; I analyse the occurrence of information and summarise the occurrence of categories and themes. At the end of my work, I present my conclusions and give directions on how the model I have developed could/should be used/implemented in the future for the analysis of religious education textbooks (or other textbooks dealing with environmental and nature issues).

I examined three textbooks on religious education that correspond to the national curriculum using qualitative content analysis. There were enough environmental and nature themes to create 4 categories and organise the found material into 12 codes. In total, the environment and nature theme was covered in 214 sections of the three textbooks. The highest number of environmental and nature topics was found in the first school years textbook, with a total of 85 units of analysis. In the textbook of the second

school years, the topics were present 60 times and in the textbook of the fourth school years 69 times. The most frequent themes were those classified under category 1 - "The facts about nature and the environment". In this category issues related to the relationship between human and nature were touched upon. There were themes concerning elements of nature or their use, metaphorical views/usages and predictions of the stars of the national calendar. Environmental themes were addressed both at an informative level and through personal perspective, experiential observation/consideration or analysis. In several places, opportunities for further reflection or identification/relationship with the theme were created, through the use of example stories.

The themes were dealt with in three different ways: in the form of substantive textual representation, tasks and discussions. For a more detailed description, see "Results of the analysis". In the analysis part of my work, I compared the correspondence of the information with the "transversal themes" and "general competences" of the national curricula. As a result of the research, I came to the conclusion that Estonian religious education textbooks deal with the themes of environment and nature in a variety of ways, using different presentation styles and methodologies to convey the information. The most common way of conveying information in textbooks is in the form of content text. Each chapter is accompanied by discussions and independent tasks, and based on the topic of the chapter and the classification of the unit of study according to the parameters of the unit of analysis, the information of various types also appeared in my study in an adequate percentage (estimated in terms of the total volume of information). Since the information sample considered by me is selective, no fundamental conclusions can be drawn about the occurrence of textual types (in terms of the total learning volume). However, I can (and dare to) say that the information I have examined contains a variety of thematic and thematic approaches, which can be of great help to the subject teacher, both for the thematic treatment of the subject and for the interdisciplinary development of general competences and values. The themes of nature and the environment were, in summary, represented in all the textbooks, and the materials in the textbooks that I examined allow teachers to develop the environmental theme further in their lessons.

LISAD

Lisa 1. Mudeli kirjeldus

1. Teave keskkonna kohta

1.1. **Teave loodusest või loodusteadustest**

1.2. **Teave keskkonnaseisundist**

1.3. Looduse motiivid religioonis

1.3 a. **Loodus kui metafoor**

1.3 b. **Looduselemendid riitustes**

1.3 c. **Rahvakalendri ennustused**

1.3 d. **Loodus maailmapildis**

2. Isiklikule läbielamisele tuginev keskkonnaharidus

2.1. **Emotsioonid** – tunded, rollimängud, mis suurendavad empaatiat looduse ja keskkonna vastu

2.2. **Kogemused** – üleskutse looduses tegutsemiseks, tegevused loodusega

3. Keskkonnahariduslikud näited

3.1. **Võimalused** - Inimese võimalused tegutseda keskkonna heaks või inimese tegevus keskkonnas

3.2. **Näidislood**- näidislood keskkonna heaks tegutsemisest

3.3. **Elustiililised valikud** - Elustiililiste eetiliste probleemide käsitlemine (paast, loomanahkade tarvitamine, askeetlus jms...)

4. **Potentsiaal**

Hinnanguliselt on olemas kaudsem sisend loodustemaatika käsitlemiseks, kuid otseselt mudeli teistesse koodidesse” ei paigutu)

Kõikidel joonistel ja tabelites on koodidele antud lühendatud nimetused (vt. Joonist 1 “Keskkonna ja loodusega seotud teemade analüüsiks kasutatud kategooriad ja koodid”).

Lisa 2. Näiteid kodeerimisest

Allpool toon, võimaluse korral, iga koodi juurde 10 näidet, (kooliastmeti võimalikult proportsionaalselt, arvestades seda, kui palju koodiga indekseeritud AÜ-id kogumahust mingisse kooliastmesse liigitus), et suurendada kodeerimispõhimõtete arusaadavust ning -liigitamise läbipaistvust. Mõne koodi puhul sai näiteid välja tuua vähem, kuna neid esineski õpikutes vähem ning kümnet näidet tuua ei olnud võimalik.

1. Teave keskkonna kohta

1.1. Teave loodusest või loodusteadustest

- 1) “Erinevaid loomaliike on maailmas väga palju.” (1. kooliaste, lk 11)
- 2) “Teadlased avastavad pidevalt uusi loomi.” (1. kooliaste, lk 11)
- 3) “Kas sa oskad nimetada veel mõnda taime osa?” (1. kooliaste, lk 20)
- 4) “Kui hästi sa taimi tunned?” (1. kooliaste, lk 20)
- 5) “Millistel taimedel on söödavad juured ja millistel ei ole?” (1. kooliaste, lk 21)
- 6) “Kui palju me praegu universumist teame?” (2. kooliaste, lk 71)
- 7) “Kevad on looduse tärkamise aeg.” (1. kooliaste, lk 79)
- 8) “Teadadolevalt on ainult meie planeedil elu ja veel enam – teadaolevalt on meie planeet ainus universumis, kus elu on üldse võimalik.” (2. kooliaste, lk 89)
- 9) “Naturalism - arusaam, et kõik looduses toimuv on loomulik ning seetõttu seletatav loodusteaduste meetoditega.” (4. kooliaste, lk 43)
- 10) “Tänapäeval toetub maailmapilt peamiselt loodusteadustele – füüsika, keemia, bioloogia – saavutustele.” (4. kooliaste, lk 43)

1.2. Teave keskkonnaeaisundist

- 1) “Nt jahiti rändtuvisid kunagi lõbu pärast ja viimane rändtuvi suri ära 100 aastat tagasi.” (1. kooliaste, lk 16)
- 2) “Kahjuks on paljude loomaliikide säilimine ohus ja nad võivad välja surra.” (1. kooliaste, lk 16)

- 3) Kokkuvõtte sisust: Tham Luangi koobaste üleujutus, leiab aset igal aastal, juulikuus – /.../ koobastesse jäid lõksu spordipoisid ja nende treener, kes olid koobastes 9 päeva vangis. Nendeni transporditi hapnikuballoone, millega hädasolijaid läbi väikeste kanalite ülesse maa peale transporditi. Alla saadeti ka toitu ja kirju vanematelt, et laste stressitaset vähendada. Õnneks jätkus koobastes piisavalt hapnikku ning koobaste seintele kogunes ka kondenssvett, mida sai joomiseks kasutada. /.../ (2. kooliaste, lk 52)
- 4) “Milliseid probleeme võib endaga kaasa tuua liigne niiskus ja üleujutused?” (2. kooliaste, lk 52)
- 5) “Praegu on süsihappegaasi tase 40 protsenti kõrgem kui 200 aastat tagasi.” (2. kooliaste, lk 96)
- 6) “Mõnel perioodil on keskmine temperatuur olnud märksa kõrgem kui praegu.” (2. kooliaste, lk 96)
- 7) “Kliimamuutused on alati olnud osa maailma ja inimkonna ajaloost.” (2. kooliaste, lk 96)
- 8) “Igasugune kliimamuutus mõjutab loodust mitmel moel.” (2. kooliaste, lk 96)
- 9) “Teadlased on kindlaks teinud, et kliima soojenemine on alati olnud seotud süsihappegaasi sisalduse suurenemisega atmosfääris.” (2. kooliaste, lk 96)
- 10) “Vaata, mismoodi üks kliimasoojenemisest tulenev muutus toob kaasa teisi muutusi, mis mõjutavad paljusid inimesi: maismaajää ja arktilise merejää sulamine /.../” (2. kooliaste, lk 97)

1.3. Looduse motiivid religioonis (inimene & keskkond)

1.3a. Loodus kui metafoor

- 1) “Loe araabia vanasõna ja vasta küsimustele: "Lubaduse andmine on nagu pilv, lubaduse täitmine nagu vihm."” (1. kooliaste, lk 32)
- 2) Kokkuvõtte sisust: Loomislugu India lootosõiest. (1. kooliaste, lk 58)
- 3) “Valge tuvi on rahu sümbol ning sageli kujutatakse rahutuvi oliivipuu oks noka vahel.” (1. kooliaste, lk 75)
- 4) “On kolm asja, mida ei saa kauaks peita: päike kuu ja tõde.” (2. kooliaste, lk 77)

- 5) “Vesi on pehme, kuid ikkagi tungib ta läbi mägede ja maa. See näitab, et pehmuse põhimõte saab jagu kõvadusest.” (2. kooliaste, lk 89)
- 6) “Nagu räägivad maarahva ja meie hõimlaste vanad lood, oli alguses veelind. Tema munadest sündis maa ja ilm - loona.” (4. kooliaste, lk 24)
- 7) “Loona kasvas, nagu kasvab seemnest puu või rebust kotkas, kuni kõik sai hingelisi täis, sest hing on ka tähtedel, kuul, päikesel, ilmal, veel, tulel, maal ja yldse kõigel, mis on. Inimene on vaid üks paljude hingeliste seast.” (4. kooliaste, lk 24)
- 8) Augustinus – „Pühakiri ei seleta, kuidas taevast toimib, vaid kuidas sinna saada.“ (4. kooliaste, lk 62)
- 9) “Kõik elav tahab elada, kõik elav tunneb valu ning väldib surma.” (4. kooliaste, lk 72)
- 10) “Sookurges peetakse rahvausundis tihti vahendajaks, kes surnu hinge teispooldusesse kannab.” (4. kooliaste, lk 78)

1.3b. Looduselemendid riiustes

- 1) “Jõuluõöl magati õlgedel.” (1. kooliaste, lk 53)
- 2) “Magamise ajaks jäeti jalga sukad ja saapad - siis ei olevat suvel ussihammustust karta.” (1. kooliaste, lk 53)
- 3) “Nädal enne pühastid toodi pajuoksad tuppa ning vahel viidi need ka lauta loomade juurde, sest usuti, et see toob õnne, jõudu ja tervist.” (1. kooliaste, lk 77)
- 4) Pilt Kaali järvest. Info/pildiallkiri – “Kaali järv asub Saaremaal ja on pühapaik, kuhu vanad eestlased viisid ohvriande.” (1. kooliaste, lk 104)
- 5) “Eestis on palju kohti, mida peetakse pühaks. Kristlased nimetavad pühaks kirikut, maausulised peavad pühaks kindlaid paiku looduses, aga ka veesilmi, puid, kive. Neid nimetatakse looduslikeks pühapaikadeks.” (1. kooliaste, lk 104)
- 6) “Kas sa oled kunagi näinud, et kaseoksi tuuakse tuppa?” (1. kooliaste, lk 108)
- 7) “Nelipühastid toodi tuppa kased või toominaoksi ja lilli: usuti, et need puhastavad kodu ja kaitsevad tervist.” (1. kooliaste, lk 111)
- 8) “Leedopäev, jaanipäev: karikakarde ja muude lillede pärja tegemine endale ja koduloomadele, kaseokste toomine metsast, viha tegemine, sauna kütmine.” (1. kooliaste, lk 113)

- 9) "Palvuse ajal (mandiiris) tuuakse jumalatele andidena lilli ja puuvilju." (2. kooliaste, lk 25)
- 10) "Talupoeg ennustas õlgedega järgmise aasta saaki: viskas sületäie õlgi üles, mida rohkem jäi neid laepalkidele, seda rikkalikumat saaki oodati." (4. kooliaste, lk 53)

1.3c. Rahvakalendri ennustused

- 1) "Kirjuta siia, milline ilm on tänavusel hingedepäeval, siis on kevadel hea vaadata, kas vanarahva tarkus ka paika pidas." (1. kooliaste, lk 39)
- 2) "Vanarahvas teadis rääkida, et kui hingedepäeval on lumi maas, siis saab terve talve kelgutada." (1. kooliaste, lk 39)
- 3) "Kes laseb kõige pikema liu, sellel kasvavad tuleval aastal kõige pikemad linad! "Kuidas need voodisse ära mahuvad?" (1. kooliaste, lk 64)
- 4) "Kui sel päeval on räästa küljes pikad purikad, kasvab lina pikaks." (1. kooliaste, lk 66)
- 5) "Vanarahvas ütles: "Kui vastlapäeval on sula, siis on oodata lühikest kevadet."" (1. kooliaste, lk 66)
- 6) "Kui vastlapäeval on külm, tuleb ka kevad külm." (1. kooliaste, lk 66)
- 7) "Kui vastlapäeval tuiskab, on sügisene viljasaak hea." (1. kooliaste, lk 66)
- 8) "Tuuline ilm aga ennustab head marjasaaki." (1. kooliaste, lk 66)
- 9) "Eestis on kalendriiitused seotud jõulude, vastlate, jaanipäeva, lõikustänapüha ning paljude muude pühadega, kus mitmete toimingutega soovitakse mõjutada põllusaaki." (4. kooliaste, lk 107)
- 10) "Talupojakultuuris sõltub rahva elu põllusaagist ja seda mõjutavast aastaringist ning seetõttu on aastaaegade ja aastavahetusega seotud kalendriiitustel oluline roll ka religioonis." (4. kooliaste, lk 107)

1.3d. Loodus maailmapildis

- 1) "Maausulised panevad tihti oma lastele loodusega seotud nimesid, nt Tuul, Päike, Pikne või Rääk." (1. kooliaste, lk 15)
- 2) Jutustuse kokkuvõte: Rebeca – vihmaperioodil sündinud laps, kes elab punases savimajas, kus tehakse põrandal lõket, räägib elektrist ning sellest, kuidas igal hommikul kõlab neile äratuseks kõlaritest kiriku muusika – st on elekter! (1. kooliaste, lk 42)

- 3) “Ühel päeval istus Siddhartha bodhipuu alla ja hakkas mediteerima. Ta lubas seda teha ilma söömata ja tõusmata seni, kuni saab vastuse oma küsimusele. Tal tuli taluda äikest, tuult, paduvihma ja teda eksiteele ahvatlevaid deemoneid.” (2. kooliaste, lk 79)
- 4) “Kõige vanemaks usundi vormiks peetakse animatismi, mis eeldab usku kogu loodust täitvasse ebaisikulisse väesse.” (4. kooliaste, lk 14)
- 5) “Sõna "püha" sisaldavad ka mitmed Eesti kohanimed, nagu Pühajärve, Pühalepa, Pühajõe, Pühaste, Püha.” (4. kooliaste, lk 18)
- 6) “Meil koos kivide, taimede ja loomadega on ühine ema - Maaema. /.../” (4. kooliaste, lk 24)
- 7) Friedrich Max Müller - “Inimene jälgis aegade alguses teda mõjutavaid ja hämmastavaid loodusnähtuseid ning elustas need ekslikult jumalikeks toimijateks, kes oma tahtega mõjutavad inimese elu.” (4. kooliaste, lk 26)
- 8) “Kuna usundil on oluline osa igapäevaelus, mõjutab see inimese maailmapilti. Nt võib religioon lisada üldiselt teadusele tuginevale maailmapildile mõne aspekti: religioosne inimene suhtub avatumalt ime toimumise võimalikkusse, võib näha looduses eesmärgipärasust või karma seaduse toimimist.” (4. kooliaste, lk 45)
- 9) “Thomas Aquinost uskus, et maailma vaadates saab mõistuse abil teha olulisi järeldusi ka Jumala kohta.” (4. kooliaste, lk 47)
- 10) “Inimese ja maailma päritolu küsimus, mis kunagi oli puhtalt religioosne, on muutunud ka loodusteaduslikuks.” (4. kooliaste, lk 60)

2. Isiklikule läbielamisele tuginev keskkonnaharidus

2.1. Emotsioonid

- 1) “Uri Poetilise Punasest raamatust pärit pilte ja luuletusi! Lendorav: „Ronin oma haavaõõnsusest välja kuulama, kas pole see mitte mootorsae hääl?“ Mida tahavad pähklinäpp ja lendorav öelda?” (1. kooliaste, lk 18)
- 2) “Mõttele mõne taime, looma, linnu või muu elusolendi peale, kes on sinule väga tähtis ning ole nüüd ise luuletaja ja kunstnik ning loo siia üks lehekülg enda poetilise punasest raamatust.” (1. kooliaste, lk 19)
- 3) “Miks sa valisid just selle taime, looma või muu elusolendi?” (1. kooliaste, lk 19)

- 4) “Mida sa selles (Poeetilise Punase raamatu) tunnis õppisid?” (1. kooliaste, lk 19)
- 5) “Mida sulle meeldib pimedatel sügisõhtutel teha?” (1. kooliaste, lk 36)
- 6) “Kogu loodus on järsku täis hääli ja lõhnasid.” (1. koolaste, lk 79)
- 7) “Vaata fotot ja vasta küsimustele: Milliste sõnadega sa kirjeldaksid seda roosi?” (1. kooliaste, lk 92)
- 8) “Kui roos oskaks kõneleda, mida ta oma elust räägiks?” (1. kooliaste, lk 92)
- 9) “Mitte miski siin maailmas ei saa olla meile ükskõik!” Paavst Franciscus (2. kooliaste, lk 95) [Selgitav kommentaar: Peatükki “Greta Thunbergi võitlus looduse lootuse nimel” sissejuhatav tsitaat]
Selle koodi all oli 9 AÜ-t.

2.2. Kogemused

- 1) “Kaunista kirik Eestimaa sügisandidega.” (1. kooliaste, lk 21)
- 2) “Kirjelda tavalist novembrikuu ilma.” (1. kooliaste, lk 36)
- 3) “Kirjelda, milline on ilm.” (1. kooliaste, lk 64)
- 4) “Uuri ilma ja kirjuta tähelepanekud ülesse.” (1. kooliaste, lk 66)
- 5) “Jälgi pungade puhkemist ja pane vaatlusandmed kirja.” (1. kooliaste, lk 79)
- 6) “Mine loodust avastama!” (1. kooliaste, lk 79)
- 7) “Leia puu, mille oksteni ulatud, lõika täiskasvanu abiga ettevaatlikult üks oks, millel on pungad, pane oks kodus vette. Jälgi teda iga päev ning kirjuta oma tähelepanekud ülesse.” (1. kooliaste, lk 79)
- 8) “Proovime koos pärga punuda.” (1. kooliaste, lk 114)
Selle koodi all oli 8 AÜ-t.

3. Keskkonnahariduslikud näited

3.1. Võimalused

- 1) “Eesti poeetiline punane raamat on pühendatud Eesti ohustatud looma- ja taimeliikidele.” (1. kooliaste, lk 17)
- 2) “Ülesande sisu lühikirjeldus: Kaisal ja Madisel oli klassiprojekt, mille käigus kasvatati erinevaid taimi, külvati seemneid, kasteti ning iganädalaselt mõõdeti ja võrreldi tulemusi.” (1. kooliaste, lk 20)

- 3) “Kui palju sina kodus vett tarvitad?” (1. kooliaste, lk 42)
- 4) “Testi ennast: kas sul on süda õige koha peal... Mardikas on tee peal selili - litsud ta puruks, pöörad ta ümber, viid ta ettevaatlikult eemale ja ehitad talle pesa.” (1. kooliaste, lk 63)
- 5) “Teadlaste arvutuste kohaselt on inimestel aega 12 aastat, et muuta oma käitumine loodussõbralikumaks.” (2. kooliaste, lk 96)
- 6) “Greta peamine sõnum on, et inimesed peaksid usaldama sõltumatuid teadlaseid Valitsustevahelisest Kliimamuutuste Nõukogust.” (2. kooliaste, lk 96)
- 7) “Vaata, mismoodi üks kliimasoojenemisest tulenev muutus toob kaasa teisi muutusi, mis mõjutavad paljusid inimesi: maismaajää ja arktilise merejää sulamine/.../” (2. kooliaste, lk 97)
- 8) “/.../tarbi nutikalt ja vähem, sorteeri prügi ja väldi ühekorra tooteid.” (2. kooliaste, lk 97)
- 9) “Uurige kliimamuutused.ee lehte ning arutlege rühmas: Millised toimingud on teie arvates mõttekad, millised liiga keerulised.” (2. kooliaste, lk 97)
- 10) “Rahvuspargi üheks eesmärgiks on kaitsta põlisrahva looduslikke pühapaiku ja teisi nendele olulisi paiku.” (4. kooliaste, lk 20)

3.2. Näidislood

- 1) “Ahmisa on oluline mitmes ida religioonis – Gandhist sai alguse vägivallatu vastupanuliikumine, sest see oli Gandhi arvates kõige vapram.” (2. kooliaste, lk 47)
- 2) “Neljandal rännakul nägi Siddhatha askeeti, kes oli loobunud kõigest maisest, et teha lõpp kannatustele. Ta otsustas teha sedasama ja temast sai rändmunk. Ta ajas maha juuksed, kandis räbaldunud riideid, sõi ainult looduses leiduvaid taimi ning õppis kõige targemate meeste juures, et leida viis, kuidas inimesed saaksid vabaneda kannatustest.” (2. kooliaste, lk 78)
- 3) “Greta Thunbergi lugu räägib sellest, kuidas üks tavaline Rootsi teismeline on murest Maa ökosüsteemi ja kliima soojenemise pärast mõjutanud väga paljude teadlaste ja poliitikute tegevust ning kaasanud oma võitlusesse miljoneid tavalisi inimesi.” (2. kooliaste, lk 95)

- 4) “Esimest korda kuulis Greta kliimasoojenemisest 8-aastaselt. 11-aastaselt langes Greta depressiooni, ta loobus rääkimisest ja söömisest. Arstid diagnoosisid tal Aspergeri sündroomi ja veel mitu keerulist vaimset häiret.” (2. kooliaste, lk 95)
- 5) “Greta alustas võitlust kliimamuutuste vastu oma perekonnast: ta veenis vanemaid hakkama veganiteks ja taaskasutajateks ning loobuma lennureisidest.” (2. kooliaste, lk 95)
- 6) “2018. aastal alustas Greta Rootsi parlamendi ees koolistreigiga kliimamuutuste mõju vastu.” (2. kooliaste, lk 95)
- 7) “Igal reedel toimuva koolistreigi /kliimastreigi nimeks pani Greta " Friday's For Future".”(2. kooliaste, lk 96)
Selle koodi all oli 7 AÜ-t.

3.3. Elustiililised valikud

- 1) “Vastlapäeva ja ülestõusmispühade vahelist aega nimetatakse suureks paastuks. Suur paast kestab 40 päeva. Paastu ajal välditakse liha-, piima-, munatoite. See on aeg, mil mõeldakse selle üle, mis on elus oluline.” (1. kooliaste, lk 65)
- 2) “Ahimsa – kellelegi ei tohi haiget teha ega kannatusi põhjustada mitte mingil viisil.” (1. kooliaste, lk 117) [Selgitav kommentaar: Lk 116-117 räägitakse sellest, kuidas Mohandas Gandhi salaja liha sõi, sest tahtis tugevaks ja julgeks saada ning, mis moodi ta oma vanematele, kes olid hinduistidena taimetoitlased, pidi valetama. Teksti lõpus kirjutatakse, et pea aasta kestnud sisemisi võitlusi iseenesega ei suutnud poiss enam valetada ning otsustas, et oma ema ja isa petta on halvem, kui liha süüa ja lõpetas liha söömise. Lehekülje lõpus on küsimus: “Kuidas jäi Mohandas iseendaks? Miks oli see tema jaoks raske?” – konteksti arvesse võttes liigitus see minu poolt vaadeldavaks AÜ-ks, mille ma kodeerisin siia.]
- 3) “Paljud hindud on taimetoitlased.” (1. kooliaste, lk 117)
- 4) “Õige tegutsemine - keelatud on tapmine ja elusolenditele kahju tekitamine, samuti varastamine. Õige eluviis - ei peeta ametit, mis põhjustab verevalamist või kahjustab elusolendeid.” (2. kooliaste, lk 30)
- 5) “Hinduismis on keskne ahmisa mõiste - püüd mitte põhjustada kannatusi ühelegi elusolendile. Seetõttu ei söö paljud hinduistid liha.” (2. kooliaste, lk 24)

- 6) “Ramadaani aegne paast aitab mõista neid, kellel ei ole toitu ning erilist tähelepanu antakse vaestele.” (2. kooliaste, lk 55)
- 7) “Üks islamiusuliste kohustusi, mida koraanis kirjeldatakse, on paastuaeg. Ramadaan aitab islamiusulistel kasvatada enesevalitsust. Islamiusuliste arvates aitab paastumine kaasa arusaamisele, et nad viibivad Jumala palge ees, seepärast paastuvad paljud islamiusulised teatud päevadel järjepidevalt kogu aasta. Üks kuu on aga eriline. Ramadaan on islami kalendri 9. kuu, mida peetakse pühaks, kuna uskumuste kohaselt ilmutas sellel kuul Muhamedile koraani esimesed sõnad.” (2. kooliaste, lk 56)
- 8) “Meie planeet on meile kõigile ühine. Kui aga ühel pool planeeti valitseb üleküllus ja raiskamine, ent sama planeedi teisel poolel peavad inimesed lausa nälgima, on see kõlbeliselt täiesti vale.” – Tema Pühadus XIV dalai-laama oma loengus, Tartu Ülikooli aulas, aastal 2001 (2. kooliaste, lk 74)
- 9) ““Karuna” hinduismis on - armastus teiste elusolendite vastu.” (2. kooliaste, lk 99)
- 10) “Miks on põhjust arvata, et loomad kannatavad/ ei kannata? Kas härjavõitluse keelustamine on põhjendatud? Miks?” (4. kooliaste, lk 56)

4. Potentsiaal

1. “Kirjuta kolm soovitus, kuidas surnuaias käituda.” (1. kooliaste, lk 38)
2. “Joosep ja tema vennad: ülekohus ja kadedus – suur näljaaeg, mil maa oli kuiv, sest taevas ei andnud vihma.” (1. kooliaste, lk 100)
3. “Maailmanäitus EXPO: erinevused ühel väikesel alal koos: klassi suunatud arutelu, mida keegi usub, mida peab oluliseks, mida erilist teeb?” (1. kooliaste, lk 90)
4. “Koostage tervisliku eluviisi Venni diagramm. Nimetage: võimalusi, kuidas hoolitseda oma füüsilise tervise eest; võimalusi, kuidas hoolitseda oma vaimse tervise eest; võimalusi, kuidas hoolitseda oma sotsiaalse tervise eest. Millised tegevused igas ringis kattuvad?” (2. kooliaste, lk 63)
5. “Elu ainulaadsus ja pühadus on paljude usundite oluline teema ning sellest, kuidas oma elu võimalikult hästi elada, on alati palju mõeldud.” (2. kooliaste, lk 89)

6. “Järelikult peaks ka inimene, kes tahab elada taoga kooskõlas, olema sundimatu.” (2. kooliaste, lk 89)
7. “Üsna olulist rolli võis mängida tule kasutuselevõtt. Kui inimene õppis kontrollima tuld, suurendas see oluliselt tema võimu teiste olendite üle.” (4. kooliaste, lk 15)
8. “Inimese ja maailma päritolu küsimus, mis kunagi oli puhtalt religioosne, on muutunud ka loodusteaduslikuks.” (4. kooliaste, lk 60)
9. “Kas religioon ja loodusteadused on teie arvates pigem vaenlased, võõrad või sõbrad?” (4. kooliaste, lk 63)
10. “Mahatma Gandhi - inimene peab tegema seda, mis on õige. Tulemuseni jõudmine võib mitte olla inimese võimuses või ei juhtu tema ajal, aga see ei tähenda, et inimene ei peaks tegema seda, mis on õige.” (4. kooliaste, lk 90)

Lisa 3. Suuniseid mudeli kasutamiseks

Minu poolt väljatöötatud mudelit soovitan rakendada järgnevat silmas pidades:

- 1) Võiks mõelda, millised saavad olema teksti lugemise põhimõtted (milliste märksõnade alusel soovitud informatsiooni välja selekteeritakse).
- 2) Info analüüsimiseks on vaja läbi mõelda, millise mahulise piiritlemise põhimõttel informatsiooni AÜ-ks jaotatakse (märksõnade loendamine, lausete loendamine, tervikmõtete loendamine, lõikude loendamine ...)
- 3) Kogu leitud informatsioon, mida analüüsima asutakse, võiks kanda tabelisse, et informatsiooni oleks võimalik hiljem mugavalt ja ülevaatlikult liigitada.
- 4) Esmaseks kodeerimiseks võiks AÜ-d jaotada (tabelis) kõigepealt kolme peamisesse kategooriasse (vt Joonis 1 “Keskkonna ja loodusega seotud teemade kategooriad ja koodid”).
- 5) Kodeerimise järgmiseks sammuks võiks olla AÜ-te jaotamine koodidesse (ka seda on mugav ja ülevaatlik teha kasutades tabelformaati).
- 6) Kuna minu poolt analüüsitud õpikud vastasid riiklikele õppekavadele (PRÕK ja GRÕK), siis seal esinenud teemad olid õppekava poolt suunatud ja õpikute koostajatele (teemade ja õpiku sisu kirjutamisel) aluseks. Kõik AÜ-d, mis otseselt ei liigitunud 3. peamise kategooria alla, kuid mis sisaldasid siiski looduse või keskkonna teematikat, liigitasin mina 4. kategooriasse “Potentsiaal – hinnanguliselt on olemas kaudsem sisend loodustemaatika käsitlemiseks”. Seda kategooriat on võimalik edasi arendada ja sinna alla vajaduspõhiselt koode luua.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eelika Laane-Hannus

Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu bakalaureusetöö „Keskkonna- ja looduse temaatika Eesti usundiõpetuse õpikutes“, mille juhendaja on Olga Schihalejev, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eelika Laane-Hannus

28. 04. 2023