

TARTU ÜLIKOOL  
FLOSOOFIATEADUSKOND  
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Tiina Kikerpill

**LUGEMISOSKUSE MÕÕTMINE EESTI KEELES TEISE KEELENA.  
TESTISOORITUSE KVALITATIIVNE ANALÜÜS**

Magistritöö

Juhendajad prof Birute Klaas, prof Krista Vogelberg

TARTU 2010

# SISUKORD

<b>1. SISSEJUHATUS .....</b>	<b>4</b>
1.1. UURIMUSE TAUST .....	4
1.2. TÖÖ EESMÄRK JA STRUKTUUR.....	6
1.3. MÕISTETE SELGITUSI.....	7
<b>2. LUGEMISOSKUSE OLEMUS .....</b>	<b>9</b>
2.1. TEKSTI MÕISTMINE .....	11
2.2. LUGEMINE EMAKEELES JA TEISES KEELES .....	18
<b>3. LUGEMISTESTI KVALITEET .....</b>	<b>20</b>
3.1. TESTISOORITAJA KARAKTERISTIKUD .....	23
3.1.1. Füüsilised ja füsioloogilised karakteristikud .....	24
3.1.2. Psühholoogilised karakteristikud.....	25
3.1.3. Kogemuslikud karakteristikud.....	26
3.2. KONSTRUKTIVALIIDSUS .....	27
3.2.1. Testi sisuvaliidsuse tõestus.....	29
3.2.2. Testi kognitiivse valiidsuse tõestus.....	39
3.2.3. Lugemistesti statistilised karakteristikud .....	43
<b>4. LUGEMISTESTI VALIIDSUSE KVALITATIIVNE UURIMINE.....</b>	<b>47</b>
4.1. ENESEVAATLUS KUI MEETOD TESTISOORITUSE UURIMISEKS .....	48
4.2. TESTISOORITUSE KVALITATIIVSEID UURIMUSI.....	51
<b>5. B2-TASEME LUGEMISÜLESANNETE KVALITATIIVNE ANALÜÜS.....</b>	<b>55</b>
5.1. UURIMUSE EESMÄRK .....	55
5.2. INFORMANTIDE KARAKTERISTIKUD .....	55
5.3. UURIMUSE MEETOD .....	55
5.4. TESTIÜLESANNETE KIRJELDUS .....	57
5.4.1. Valikvastustega ülesanne .....	58
5.4.2. Järjestusülesanne .....	61
5.5. UURIMUSE ANDMETE ANALÜÜS .....	63
5.5.1. Valikvastustega ülesande soorituse analüüs.....	63

5.5.2. Järjestusülesande soorituse analüüs.....	85
5.5.3. Ülevaade informantide strateegiakasutusest .....	108
5.5.4. Lugesülesannete introspektiivsest täitmisest.....	114
5.6. TULEMUSED JA JÄRELDUSED .....	116
5.6.1. Konstruktivaliidsust kinnitavad andmed.....	116
5.6.2. Konstruktiviline variatiivsus .....	118
5.6.3. Konstruktivaliidsust ohustavaid tegureid ning riskide maandamine .....	119
<b>KOKKUVÕTE.....</b>	<b>122</b>
<b>KIRJANDUS .....</b>	<b>125</b>
<b>ASSESSING READING COMPREHENSION IN ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE: A QUALITATIVE ANALYSIS OF TEST-TAKING PROCESSES .....</b>	<b>133</b>
<b>LISAD .....</b>	<b>136</b>
<i>Lisa 1. Ülesanne 1. Valikvastustega lugemisülesanne.....</i>	<i>136</i>
<i>Lisa 2. Väljavõte tasemeeksami statistikast. Valikvastustega ülesanne.....</i>	<i>138</i>
<i>Lisa 3. Ülesanne 2. Järjestusülesanne .....</i>	<i>139</i>
<i>Lisa 4. Väljavõte tasemeeksami statistikast. Järjestusülesanne .....</i>	<i>140</i>
<i>Lisa 5. Informantide karakteristikud.....</i>	<i>142</i>
<i>Lisa 6. Näidetes kasutatud transkriptsioonimärgid .....</i>	<i>143</i>
<i>Lisa 7. Näide introspektiivselt täidetud lugemisülesande litereeringust .....</i>	<i>144</i>
<i>Lisa 8. Ülesannete sooritused .....</i>	<i>147</i>

# 1. Sissejuhatus

## 1.1. Uurimuse taust

Lugemisoskus on enim uuritud osaoskus (Alderson 2000: 2). Vaatamata sellele kätkeb see retseptiivse oskusena endas aspekte, milles uurijatel on raske konsensussele jõuda. Üks uuritumaid teemasid on olnud lugemisoskuse olemus ehk millest lugemisoskus täpsemalt koosneb (Grabe 2009). Lugemisoskuse mõõtmisel saab sellest määrava tähtsusega küsimus, mis seostub mõistega *konstrukt*. Konstruktiks peetakse testimises oskusi või võimeid, mida taotletakse mõõta. Konstrukti aluseks on vastavad teoreetilised seisukohad ning ühel testil võib olla üks või mitu konstrukti (Alderson 2000: 120). Et teha järeldusi keeleõppija lugemisoskuse kohta, peaksid testi koostajad defineerima, mida nad selle oskuse all silmas peavad ning ülesannete koostamisel tagama, et kirjeldatud oskus selle eri aspektides testis võimalikult esinduslik oleks.

Lugemisoskust võib mõõta lahus teistest osaoskustest, kuid lugemistestid võivad kuuluda ka suurematesse testidesse, mille eesmärgiks on keeleoskuse mõõtmine tervikuna. Keeleoskuse mõõtmise vahendiks on mitmesugused testid, testiliigi valik sõltub testimise eesmärgist. Eesmärgiks võib muu hulgas olla järelduste tegemine selle kohta, kuidas on ainekava eesmäärke saavutatud (saavutustest) või selle kohta, mil määral tuleb õppija sihtkeeles toime erinevates situatsioonides (pädevustest).

Eesti keele oskust on riiklike tasemeeksamitega mõõdetud alates 1991. aastast. Tänapäevaks on muutunud nii kasutatavate eksamite vorm kui ka sisu ning tasemeeksamid mõõdavad eesti keele oskust Euroopa Nõukogu kehtestatud ühtsetel tasemetel. Tasemesüsteemi ja keelte õppimise, õpetamise ja hindamise ühtseid põhimõtteid on algselt tutvustatud väljaandes *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching assessment* (edaspidi CEFR 2001), mis on eesti keelde tõlgituna ilmunud 2007. aastal (edaspidi EKR 2007).

Eesti keele oskuse endised tasemenimetused (alg-, kesk- ja kõrgtase) kaotasid kehtivuse seoses keeleseaduse muudatusega<sup>1</sup> 2007. aastal. Sellele vaatamata olid alg- kesk- ja kõrgtaseme eksameid tutvustavad käsiraamatud (Alp jt 2002; Reins jt 2002; Pajupuu jt 2002) oluliseks verstepostiks eesti keele kui teise keele tasemeeksamite arenguloos. Ilmunud on veel *Testiterminite seletussõnastik* (edaspidi TTS 2003); keeleoskuse mõõtmise põhimõtteid tutvustav käsiraamat (Hausenberg jt 2004); Euroopa keeleõppe raamdokument (EKR 2007) ning seda tutvustavaid artikleid (vt nt Tender, Türk 2004; Türk 2006). Avaldatud on ka eesti keele kui teise keele oskuse mõõtmist käsitlevaid artikleid (vt nt Hausenberg 2006; Kikerpill, Türk 2007a). Eesti keele A2, B1, B2 ja C1 taseme kirjeldused (Hausenberg jt 2008; Kerge 2008; Ilves 2008) on nüüdsest abiks vastava taseme eksamite koostamisel (vt eksamite eristuskirju [www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee)).

Eksami kvaliteeti näitavad eelkõige selle tulemuste usaldusväärsus ja nende põhjal tehtavate järelduste valiidsus. Valiidsuse põhiküsimus on, kas test mõõdab seda, mida on soovitud mõõta. Sellele küsimusele vastamiseks on vaja koguda andmeid, mis tõestavad, et testi tulemuste põhjal tehtavad järeldused on usaldusväärsed. Mida rohkem tõendusmaterjali leidub, seda suurema tõenäosusega võib väita, et test on valiidne. (Bachman, Palmer 1996)

Seni on riiklikele eesti keele eksamitele sooritusjärgselt tehtud üldist statistilist analüüsi. Lugemistestide arendusele kaasa aitavaid uurimusi pole palju. Pilvi Alp (2004) on oma magistritöös uurinud eesti keele algtaseme testi arendamise võimalusi, keskendudes kuulamis- ja lugemisülesannete analüüsile ja demonstreerides lugemisülesande koostamise protsessi ühe ülesande koostamise näitel. Põhikooli eesti keele kui teise keele lõpueksamit ja omaaegset kõrgtaseme eksamit on uuritud ka testiteooriast lähtuvalt (vt Kikerpill, Türk 2005; Kikerpill, Türk 2007), mille tulemusena juhiti tähelepanu vajadusele eksameid igakülgselt uurida ja kasutada uurimistulemusi testiarendusprotsessis, et parandada eksamite kvaliteeti. Anu-Reet Hausenberg ja Kristi Saarso (2005) on analüüsinud eesti keele kui teise keele riigieksamit.

---

<sup>1</sup> Keeleseadus [www.riigiteataja.ee](http://www.riigiteataja.ee)

Retseptiivsete oskuste mõõtmise kvaliteeti aitavad uurida lisaks testiteoreetilisele ja statistilisele analüüsile eksami soorituse käigus kogutud andmed, mida aga seni eesti keele kui teise keele tasemeeksamite arendusprotsessis kasutatud pole. Eksamistatistika põhjal on võimalik välja selgitada lugemisülesannete probleemsed küsimused, kuid probleemide põhjuste väljaselgitamiseks on vaja uurida, mis tegelikult ülesannete täitmise käigus toimub: mida testitavad mõtlevad ja missuguste otsustuste tulemusena vastusteni jõuavad.

## **1.2. Töö eesmärk ja struktuur**

Käesoleva magistritöö eesmärk on analüüsida eesti keele kui teise keele B2-taseme lugemistesti ülesandeid (a) keeleoskuse mõõtmise põhimõtete valguses ja (b) lugemis- ning testisooritusstrateegiate kasutamise introspektiivse uurimuse kaudu, et teha põhjalikumaid järeldusi lugemisülesannete valiidsuse kohta.

Eesmärkide saavutamiseks on autor uurinud keeleoskuse mõõtmise põhimõtteid, lugemisoskuse olemust ja selle mõõtmise problemaatikat. Lugemisoskuse ja selle mõõtmise alasteks olulisemateks allikateks on magistritöös J. Charles Aldersoni (2000), Hanan Khalifa ja Cyril J. Weiri (2009), Alexander Urquharti ja Cyril Weiri (1998) ning William Grabe (2009) käsitlused. Peamisteks testiteoreetilisteks allikateks on Lyle F. Bachmani ja Adrian S. Palmeri (1996), Cyril Weiri (2005) ja Lyle F. Bachmani (2004) tööd.

Magistritöö koosneb viiest peatükist, kokkuvõttest, kirjanduse loetelust, inglisekeelsest resümeest ning lisadest.

Esimene peatükk kujutab endast sissejuhatust, milles sisaldub töö vajalikkuse põhjendus, eesmärk ja ülevaade struktuurist, antakse ka töös kasutatud olulisemate mõistete selgitusi. Teine peatükk selgitab lugemisoskuse olemust ja lugemist emakeeles ning teises keeles. Kolmas peatükk avab lugemistesti kvaliteedi eri aspekte, mis valideerimisel osutuvad esmatähtsaks. Neljandas peatükis antakse ülevaade enesevaatlusest kui levinud meetodist lugemistesti konstruktivaliidsuse uurimiseks ning magistritöö eesmärgiga haakuvatest uurimustest. Viies peatükk kirjeldab Tartu

Ülikoolis läbi viidud uurimust eesti keele B2-taseme eksami lugemisülesannete konstruktivaliidsuse kohta ja selgitab tulemusi ning järeldusi.

### 1.3. Mõistete selgitusi

Alapeatükis selgitatakse magistritöö olulisemaid mõisteid ning viidatakse rööpselt kasutatavatele terminitele.

<b>K1</b>	Esimene keel, emakeel
<b>K2</b>	Teine keel
<b>Kognitiivsed strateegiad</b>	Vaimsed tegevused, mille käigus kasutatakse üld- ja suhtluspädevust mingi ülesande või probleemi lahendamiseks.
<b>Konstrukt</b>	Oskused või võimed, mida testiga taotletakse mõõta, testimise objekt.
<b>Konstruktiväline kergus</b>	Konstruktivälised tegurid, mis muudavad testi eeldatust lihtsamaks.
<b>Konstruktiväline raskus</b>	Konstruktivälised tegurid, mis muudavad testi eeldatust raskemaks.
<b>Lugemisstrateegiad</b>	Lugemise eesmärgist tulenev lugeja teadlikult valitud lähenemisviis teksti mõistmise tagamiseks.
<b>Metakognitiivsed strateegiad</b>	Testisooritaja teadvustatud mentaalne käitumine kontrollimaks ja suunamaks oma kognitiivseid protsesse, et mingit ülesannet edukalt sooritada (nt tegevuse planeerimise ja jälgimise strateegiad).
<b>Reliaablus, ka usaldusväärsus</b>	Testi omadus mõõta ühtselt ja järjekindlalt, võimalikult väheste mõõtmisvigadega.
<b>Situatsioonimudel</b>	Mentaalne kujutluspilt, mille teksti tajuja tekstis otseselt väljendatud tähenduse (tekstibaasi) põhjal oma taustteadmiste tuginedes loob.
<b>Süvalugemine, ka detailne lugemine</b>	Teksti või tekstiosa lugemine üksikasjade mõistmiseks.
<b>Taustteadmised</b>	Olemasolevad teadmised, mis võivad olla omandatud kogemusega või ka formaalsest õppest.

<b>Tekstibaas</b>	Tekstiga otseselt väljendatud tähendus.
<b>Testi eristuskiri</b>	Dokument, mis kirjeldab eksami eesmärgi, korraldust, sisu, vormi, hindamise põhimõtteid.
<b>Testisooritusstrateegia</b>	Testisooritaja teadlikult valitud lähenemisviis ülesande lahendamiseks.
<b>Valiidsus</b> , ka <i>konstruktivaliidsus</i>	Testi tulemuste ja kasutamise põhjal tehtavate järelduste omadus.
<b>Valiklugemine</b> , ka <i>silma- lugemine, otsiv lugemine, ülelibisev lugemine</i>	Teksti või tekstiosa valikuline lugemine mingi konkreetse teabe leidmiseks.
<b>Üldlugemine</b>	Teksti või tekstiosa lugemine olulisema teabe leidmiseks.



## 2. Lugemisoskuse olemus

Teise keele õppega taotletakse suhtluspädevuse saavutamist määral, mis võimaldaks keelekasutajal sihtkeeles olukohaselt toimida. Euroopa keeleõppe raamdokumendi järgi on suhtluspädevuse komponentideks keelepädevus, sotsiolingvistiline pädevus ning pragmaatiline pädevus, mis omakorda koosneb diskursus- ja funktsioonipädevusest (vt EKR 2007: 28, 126–150). Suhtluspädevus on tihedalt seotud üldpädevusega, mis pole keelespetsiifiline, kuid milleta keelekasutus poleks võimalik. Üldpädevusse kuuluvad mitmesugused teadmised, oskused ja oskusteave, mis võivad olla kas kogemuspõhised või omandatud formaalse õppe teel (vt EKR 2007: 24–28, 119–126).

Lugemise üldine eesmärk on teksti mõista, seejuures rakendab keelekasutaja nii üld- kui suhtluspädevust. Üldpädevus tähendab suutlikkust kasutada üldteadmisi järelduste tegemiseks loetu kohta ning võimet rakendada eesmärkide saavutamiseks mitmesuguseid oskusi, näiteks oskust valida teksti lugemiseks eesmärgist lähtuv lähenemisviis. Suhtluspädevuse komponentidest vajab lugeja oskust kasutada keelelisi vahendeid (sh nendega väljendatud funktsioone) teksti mõistmiseks; suutlikkust märgata stiili- ja kultuurierinevusi ning mõista konteksti; oskust saada aru ka pikematest seotud tekstidest (Hausenberg jt 2003: 34).

Euroopa keeleõppe raamdokumendi üldise lugemisoskuse skaalatabel näitab lugemisoskuse arengut Euroopa Nõukogu ühtsetel keeleoskustasemetel (vt tabel 1). Kirjeldatud on, missuguseid tekste, millisel määral ja missugustel tingimustel keelekasutaja ühel või teisel tasemel suudab mõista. Seejuures ei ole kõiki tasemeid õnnestunud kirjeldada samadelt alustelt. Näiteks on B2-taseme puhul kirjeldatud pigem lugemise iseloomu kui teksti mõistmist, samas kui teksti mõistmist piiravad tegurid (*raskusi võib olla haruldaste idioomide mõistmisega*) on ära märgitud. Küll aga leidub täpsem kirjeldus üldskaalas, millest selgub, et nimetatud tasemel keelekasutaja „mõistab keerukate abstraktsel või konkreetsel teemal tekstide ning erialase mõttevahetuse tuuma“ (EKR 2007: 39).

Tabel 1. Üldine lugemisoskus (EKR 2007: 87)

C2	<i>Mõistab ja oskab kriitiliselt tõlgendada pea igat laadi kirjalikke tekste, k.a abstraktsed, keeruka ülesehitusega või tugevasti argikeelsed ilukirjandus- ja muud tekstid. Mõistab suuremat osa pikki ja keerukaid tekste, osates näha väga peeni stiilivarjundeid ning eritleda selgesõnalisi ja varjatud tähendusi.</i>
C1	<i>Mõistab üksikasjalikult pikki ja keerukaid tekste olenemata sellest, kas need kuuluvad tema asjatundmuse valdkonda või mitte, kui vaid on võimalik raskeid kohti üle lugeda.</i>
B2	<i>Loeb suuresti iseseisvalt, kohandades lugemise viisi ja kiirust sõltuvalt tekstist ja lugemise eesmärgist ning kasutades sobivaid abimaterjale. Tal on suur aktiivne lugemissõnavara, kuid raskusi võib olla haruldaste idioomide mõistmisega.</i>
B1	<i>Loeb lihtsat faktiteavet rahuldava arusaamisega, kui teema kuulub tema huvivaldkonda.</i>
A2	<i>Mõistab lühikesi lihtsaid tekste tuttavatel teemadel, kui teksti keelekasutus sarnaneb tema igapäevaelus või -töös sageli ettetulevaga. Mõistab lühikesi, lihtsaid tekste, mis sisaldavad sagedasti kasutatavaid ja rahvusvahelise levikuga sõnu.</i>
A1	<i>Mõistab väga lühikesi, lihtsaid tekste fraashaaval, leides tuttavaid nimesid, sõnu ja tuntumaid fraase ning lugedes vajadust mööda mitu korda.</i>

Seega tuleks mingi taseme oskustest parema ülevaate saamiseks kasutada lisaks nii üldskaalat kui spetsiifilisemaid skaalasid, mida lugemisoskuse kohta on esitatud neli: kirjavahetuse lugemine, eesmärgipärane lugemine, lugemine info hankimiseks ja arutlemiseks ning juhiste lugemine (vt samas: 87–89).

Eelnevalt nimetatud skaalade põhjal võib käesolevas magistritöös vaatluse all oleva B2-taseme kohta öelda, et jõukohased on küll pikad ja keerukad tekstid, kuid seda peamiselt oma huvivaldkonna või eriala üldiste teemade piires. Sõltuvalt teksti tüübist ja keerukusest, aga ka lugemise eesmärgist võib tekkida vajadus korduvaks lugemiseks (vt tabel 2). Kirjaliku teksti mõistmise kohta võib lisaks vaadata B-taseme eesti keele oskuse kirjeldust (Hausenberg jt 2008: 56–60).

**Tabel 2.** Lugemisoskus B2-tasemel EKR skaalatablelite järgi (vt ka EKR 2007: 261–262)

Tase	Oskus	Teksti sisuline aspekt	Tekstid	Tingimused ja piirangud
<b>B2</b>	mõistab	tuum	keerukad, nii abstraktsed kui konkreetsed	
			kirjad	huvivaldkond
		sisu	uudised, artiklid, ülevaated	eriala üldised teemad
		lahknevad hoiakud ja eriarvamused	erialaartiklid, kaasaegsed probleemartiklid	
	üksikasjad	pikad ja keerukad juhised	võib vajada ülelugemist	
	leiab kiiresti	asjakohased detailid	pikad ja keerukad	kriitilise lugemise eesmärgil

Lugemisoskuse mõõtmise teeb keeruliseks asjaolu, et lugemise retseptiivsest iseloomust tulenevalt ei ole seda võimalik otseselt mõõta. Seetõttu peab testitav näitama teksti mõistmist kaudselt – tekstiga kaasnevaid ülesandeid täites. Lugemistesti ülesanded tuleb koostada nõnda, et sooritustulemuste põhjal võiks teha usaldusväärseid järeldusi testitava lugemisoskuse kohta. Seega peab eelnevalt määratlema lugemisoskuse kui konstrukti, mis tekitab vajaduse süveneda lugemisoskusesse.

## 2.1. Teksti mõistmine

Lugemisoskust on defineeritud nii ühe lausega kui ka mitut lehekülge katva seletusega. Katsed lugemisoskust defineerida ulatuvad 1960.–1970. aastatesse (Urquhart, Weir 1998). Esialgu kirjeldati lugemisoskust emakeelest lähtuvalt ning nende mudelite abil püüti seletada ka teises keeles lugemise olemust. Urquhart ja Weir (2009) määratlevad lugemist järgmiselt:

„Reading is the process of receiving and interpreting information encoded in language form via the medium of print.“ (2009: 22)

Lugemist kirjeldavaid mudeleid on Urquhart ja Weir jaganud kaheks suuremaks rühmaks, mille aluseks on pikka aega kestnud diskussiooni põhiküsimus: kas lugemine (teksti mõistmine) on osadeks jaotamatu protsess (ingl *process models*) või on selles võimalik eristada üksikuid komponente (ingl *componential models*). (Urquhart, Weir 1998: 39)

Lihtsaimad komponentidest lähtuvad kirjeldused sisaldavad vaid kahte koostisosa: sõnatundmist ja lingvistilisi oskusi (Urquhart, Weir 1998: 47).

Protsessipõhiselt seletati lugemist esialgu kui tekstist lähtuvat (ingl *bottom-up, text-driven, data-driven*) tegevust, mille kohaselt lugeja töötleb infot alates vähimatest üksustest, registreerib iga üksiku sõna lauses, mille järel töötleb süntaktilist ja semantilist teavet lause tähenduse mõistmiseks. 1967. aastal esitas K. S. Goodman (1967, viidatud Urquhart, Weir 1998: 42–43 järgi) lugejast lähtuva (ingl *top-down, reader-driven*) nägemuse lugemisprotsessist. Selle järgi on lugejal tekstile oma ootused ning ta teeb olemasolevate teadmiste või konteksti põhjal oletusi teksti tähenduse kohta. Lugemise käigus tehtud oletusi pidevalt kontrollitakse. Toimub liikumine hüpoteeside ja teksti vahel ning lugeja võib osa tekstist ka lugemata jätta, kui see tundub lugemise eesmärgi suhtes ebaoluline. Seejuures töötleb lugeja korraga mitte ühte, vaid kolme laadi teavet: ortograafilist, süntaktilist ja semantilist. K2 lugemise teoorias oli Goodmani seisukohtadel märkimisväärne tähtsus. Need näitasid teksti mõistmise seost lugeja taustteadmistega ja osutasid võimalusele, et lugeja suudab puudujääke ühes oskuses või teadmises kompenseerida mõne oma tugevama oskusega. (Urquhart, Weir 1998: 42–44)

Tänapäeval on lugemisoskuse seletamiseks kasutusel erinevaid mudeleid. Neist 11 esitab W. Grabe (2009: 91–106) kui lugemise uurijate seas tunnustatud mudeleid, millele uurimustes tuginetakse. Enamasti põhinevad need mudelid seisukohal, et lugemisprotsess sisaldab nii tekstist kui lugejast lähtuvaid tegevusi, mis on omavahel interaktiivselt seotud. Mõlema tasandi oskustel on keskne roll teksti tajumisel, probleemilahenduses ning teksti mõistmisel (vt Kintsch 2005).

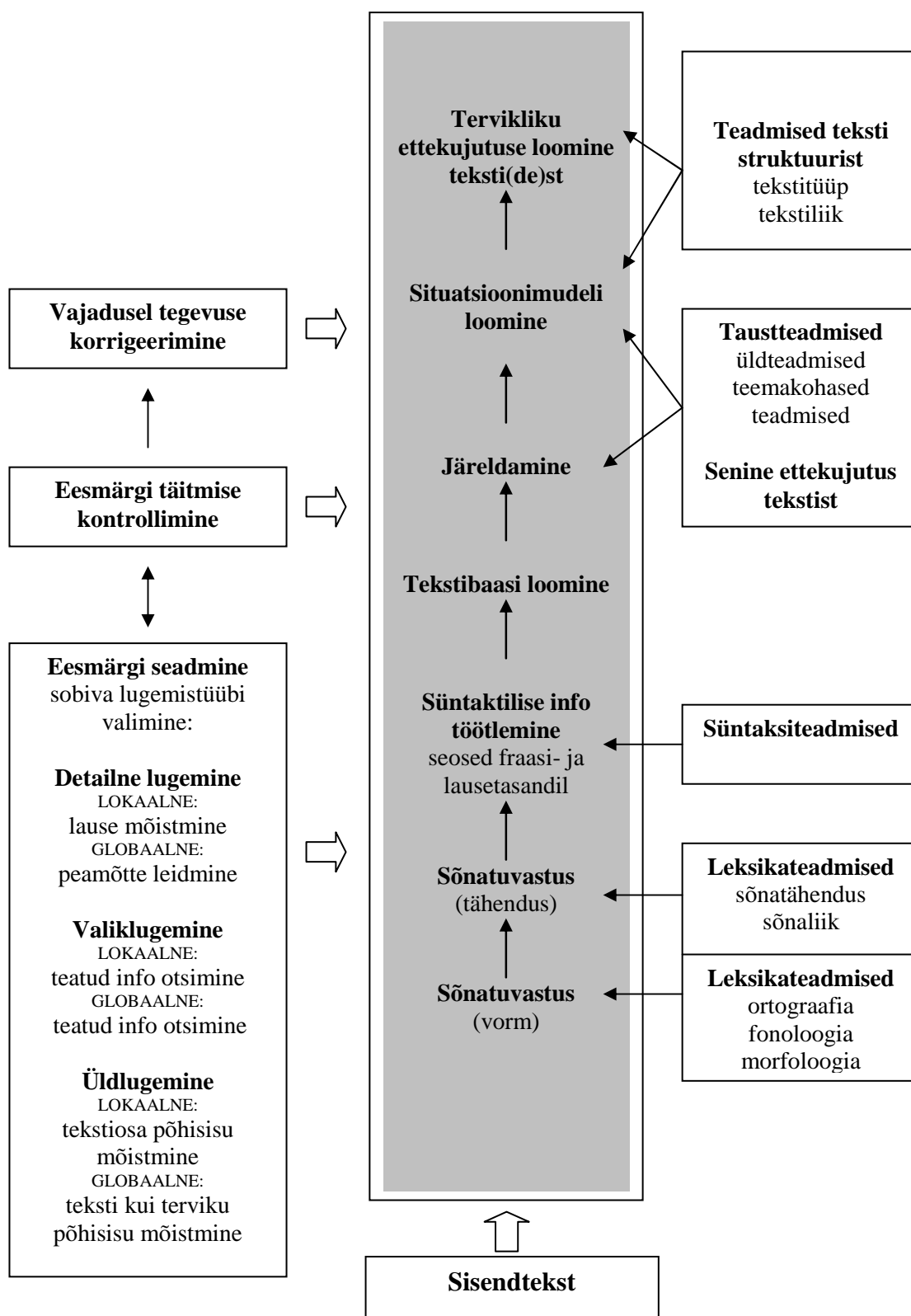
Sünteesides Grabe (2009) ning Khalifa ja Weiri (2009) lugemise varasematel uurimustel põhinevaid käsitlusi, on koostatud teksti mõistmise mudel (vt joonis 1), mis

aitab seletada lugemisprotsessi kognitiivseid ja metakognitiivseid aspekte. Joonisel kujutatud aluseks on Khalifa ja Weiri (2009: 43) lugemise sotsiokognitiivne mudel.

Mudeli keskne osa (vt joonis 1) kujutab endast lugemisoskuse kognitiivseid aspekte (ingl *skills, processes*), mida käsitletakse ka teksti mõistmise madalama ja kõrgema tasandi oskustena. Need on paljudes uurimustes lugemisoskuse käsitluse aluseks (vt nt Kintsch 1988; Nassaji 2003; Alderson 1990; Rupp jt 2006; Kong 2006) ning seostuvad eelnevalt käsitletud tekstist ja lugejast lähtuvate mudelitega. Lugemisoskuse eri aspektide kasutamine madalamal ja kõrgemal tasandil on üldjuhul automaatne, välja arvatud juhul, kui tekivad mingid raskused, või tegemist on madalama keeleoskustasemega, mil lugemisprotsess on kontrollitum (Grabe 2009: 39). Paremal on kujutatud teadmisi, mida lugeja teksti mõistmise protsessis aktiivselt kasutab. Vasakul pool on esitatud lugemise metakognitiivsed aspektid nagu lugemise eesmärgistamine, sellest tulenev lugemistüübi valik ning oma tegevuse pidev kontrollimine.

Madalama tasandi oskustena nähakse (a) sõna vormilist tuvastust; (b) selle tähenduse äratundmist, mis hõlmab endas mentaalses leksikonis sarnaste sõnade aktiveerimist ja nendest ortograafiliselt, fonoloogiliselt ja semantiliselt sobivaima valimist; (c) teksti mõistmist lausetasandil, milleks süntaksiteadmisi kasutades seostatakse sõnu omavahel ja moodustatakse vähimad teabeüksused (propositsioonid, vt ka Karlep 2003: 237). (Grabe 2009: 22–32)

Kõrgema tasandi põhilisteks oskusteks on tekstibaasi ja situatsioonimudeli loomine, mida on kirjeldanud T. A. van Dijk ja W. Kintsch (1983, viidatud Kintsch 1988 järgi), ning mis on praeguseks tunnustatud enamiku selle ala uurijate seas (Grabe 2009: 46).



Joonis 1. Teksti mõistmine Grabe (2009: 21–82) ning Khalifa ja Weiri (2009: 34–81) põhjal

*Tekstibaasiks* (ingl *text base, text model, propositional meaning*) nimetatakse tekstiga otseselt väljendatud tähendust. Selle mõistmise eelduseks on tajutud teabeüksuste omavaheline järk-järguline ühendamine sidusaks tervikuks. Seoste loomisel kasutab lugeja järeldamist, eriti siis, kui seosed tekstis pole selgelt väljendatud. *Situatsioonimudel* (ingl *situation model, mental model*) on lugeja ettekujutus tekstist, mis tekib, kui tekstibaasi tõlgendatakse oma taustteadmisi (teemakohased teadmised, kultuuriteadmised, kogemused sarnasest situatsioonist jne) kasutades. Kui tekstibaasist aru ei saada, ei ole ka situatsioonimudeli loomine võimalik. See näitab lugemisoskuse eri aspektide omavahelist seotust. Sama teksti lugedes võib lugejatel erinevate taustteadmiste tõttu tekkida erinev kujutluspilt. Situatsioonimudeli loomist mõjutavad lisaks taustteadmistele veel lugemise eesmärk, tekstitüüp ja varasemad sarnase teksti lugemisest saadud kogemused, suhtumine kirjutise sisusse ja autorisse, teksti hinnanguline väärtus lugeja jaoks jm (Grabe 2009: 46). (Kintsch 1988; Karlep 2003: 233; Khalifa, Weir 2009: 50–52; Grabe 2009: 40–43)

Teksti mõistmise seletamine tekstibaasi ja situatsioonimudeli abil võimaldab arvesse võtta teksti tüübi ja liigiga seotud tegureid ja näidata, kuidas erinevaid tekste erinevalt loetakse, aga ka selgitada nõrgematel lugejatel esinevaid raskusi (Grabe 2009: 46).

Teksti mõistmise viimases staadiumis kujuneb lugejal struktureeritud, terviklik ettekujutus loetud tekstist või tekstidest, kui eesmärgi täitmiseks on vaja lugeda mitmeid tekste. Terviklikku ettekujutust loetust aitavad tekitada teadmised teksti struktuurist (vt lähemalt ptk 3.2.1.2).

Lugemise metakognitiivsed aspektid on joonisel 1 esitatud protsessi kesksetest komponentidest vasakul pool. Teksti lugemise eesmärgist lähtuvalt valib lugeja sobiva lähenemisviisi, milleks on erinevad lugemistüübid rakendatuna kas tekstiosale (lokaalne lugemine) või tekstile tervikuna (globaalne lugemine). Lugemistüüpina on joonisel esitatud üld- valik- ja süvalugemine, millest üld- ja valiklugemine on olemuselt kiired tegevused, samal ajal kui süvalugemine kujutab endast põhjalikku süvenemist tekstisse.

Varasemates uurimustes on üld-, valik- ja süvalugemist käsitletud lugemisstrateegiatena (vt nt Hausenberg jt 2003). Lugemistüübi mõiste on võetud kasutusele seoses lugemisstrateegia mõiste täpsustumisega.

Lugemisoscuse seletamine lugemisoscuse kognitiivsete aspektide ja strateegiate kaudu ongi olnud üks enam diskussiooni tekitanud teema lugemise uurimises, sest erinevate käsitluste tõttu on segadust põhjustanud eelkõige nende eristamine. Lugemisstrateegiad ja lugemisoscuse aspektid on mõnedes käsitlustes kattunud ning lugemisstrateegiateks on peetud isegi õppetegevusi (vt Alderson 2000: 309–311; Urquhart, Weir 1998: 88–100; Weir 2005: 87–95). Samad probleemid on tõlkimise kaudu jõudnud ka eestikeelsesse lugemist puudutavasse kirjandusse (vt nt Peterson 2003). Uurijad on tänaseks jõudnud ühisele arusaamale selles, et lugemisstrateegiad on mentaalsed tegevused, mida lugeja teadlikult rakendab teksti mõistmise eesmärgil (vt Cohen 2006; Cohen 2007; Khalifa, Weir 2009; Cohen, Upton 2006; Phakiti 2003). Lugemisstrateegiaid ei ole võimalik lõpliku loeteluna esitada, nende kasutamine sõltub ülesande raskusest ja lugeja keeleoskustasemest (Phakiti 2003: 27–29; Cohen 1998: 92; Kong 2006). Strateegiakasutus on seega eri lugejatel erinev ning nende uurimine võimaldab teha järeldusi teksti mõistmise eri aspektide kohta.

Teksti mõistmise protsessis on eri tasandi oscusi ühendavaks mehhanismiks operatiivmälu (lühimälu), millel on nii teabe säilitamise kui töötlemise funktsioon. Lühimälule on omane piiratud maht – teave säilib aktiivsena vaid 1–2 sekundit, kuid on taasaktiveeritav pikema aja jooksul. Lugemisel hoitakse lühimälu teavet, mis on teksti mõistmiseks aktiveeritud, kuni seda mõistmisprotsessis kasutatakse. Mõistmise madalamal astmel toetab lühimälu sõnatuvastusprotsessi, säilitades ja kombineerides aktiveeritud sõnu. Lühimälu töödeldakse ka lauseosa süntaktilist ja semantilist teavet, säilitades olulist osa teksti mõistmiseks ning aidates luua nii tekstibaasi kui situatsioonimudelit. (Grabe 2009: 32–36, 50)

Sageli käsitletakse lugemisega seoses teksti sisuliste aspektide mõistmise tasandeid, mis näitavad mõistmise sügavust. Nii võib rääkida tekstis otseselt ja kaudselt väljendatud teabe mõistmisest, üksikasjade ja peamise mõtte mõistmisest (vt Alderson 2000: 7–9). Karlep (2003) on I. Zimnjajale (1989: 188–190) tuginedes esitanud neli



teksti sisulise mõistmise tasandit, mis suuresti kattuvad eelnimetatutega, kuid on esitatud raskuse järgi: (1) teksti teema mõistmine, mis näitab, et lugeja saab aru, kellest või millest tekstis räägitakse; (2) teksti teema ja põhisisu mõistmine, mille tulemusena lugejal on üldine ettekujutus loetust; (3) teksti teema ja sisu detailne mõistmine, mis tähendab, et lugejal on ettekujutus teksti üksikasjadest, näiteks kuidas miski toimus; (4) teksti peamõtte mõistmine, mis näitab, et lugeja saab aru teksti sõnumist. (Karlep 2003: 234–235) Kirjeldatud tasandid seostuvad lugemise tüüpidega (vt joonis 1), kuid neil võib näha seoseid ka lugemisoskuse kognitiivsete aspektidega. Võib oletada, et teksti teema mõistmiseks piisab arusaamisest lausetasandil, põhisisu mõistmine seostub tekstibaasiga ning üksikasjade mõistmine kujunenud situatsioonimudeliga. Peamõttest arusaamiseks võib piisata tekstibaasist, kui see on tekstist otseselt leitav, kuid juhul, kui see sisaldub tekstis kaudselt, on vaja kõrgema tasandi oskusi.

Kui alapeatükk algas lugemisoskuse ühte lausesse mahtuva definitsiooniga, siis kokkuvõtet asendab W. Grabe (2009) põhjalik määratlus, milles lugemisoskust kirjeldatakse seda iseloomustavate protsesside kaudu. (1) Lugemine on oma põhieesmärgilt teksti mõistmise protsess. (2) Lugemine on interaktiivne protsess ühest küljest seetõttu, et eri tasandi kognitiivsed protsessid toimivad samaaegselt, teisalt seetõttu, et lugeja kaasab teksti mõistmisse oma taustteadmised, mille najal ta teksti tõlgendab. (3) Tänu kiirelt toimivatele protsessidele on inimene võimeline ka kiiresti lugema, mis teeb lugemisest kiire ja efektiivse protsessi. (4) Lugemine on strateegiline protsess, sest lugeja kasutab oma eesmärgist tulenevalt mitmesuguseid võtteid teksti paremaks mõistmiseks, mis (5) osutab sellele, et lugemise näol on alati tegemist eesmärgistatud protsessiga. (6) Eesmärgi muutudes on lugeja võimeline oma lugemistegevust kohandama, mistõttu võib öelda, et lugemine on paindlik protsess. (7) Lugemine on hinnanguid sisaldav protsess seetõttu, et lugeja pidevalt kontrollib oma lugemistegevust, aga ka seetõttu, et lugemisega kaasneb hinnangute andmine loetavale (nt kas tekst pakub huvi või mitte, kas nõustun lugeja seisukohtadega või mitte jne). (8) Hinnangulisus muudab lugemise õpiprotsessiks ja seda mitte ainult olukordades, kus õppimine ongi eesmärk. (9) Lugemine on lingvistiline protsess, kuna lingvistilise teabe töötlemine on lugemisoskuses kesksel kohal ja keeleteadmisteta poleks lugemine võimalik. (2009: 13–6)

## 2.2. Lugemine emakeeles ja teises keeles

Üldiselt ollakse seisukohal, et emakeeles omandatud lugemisoskus kandub üle ka teise keelde (vt nt Grabe 2009; Koda 2007; Walter 2004, 2007). See tähendab, et K2 lugemisse on kaasatud ka emakeeles omandatud oskused ning nendel on oma osa mitte ainult K2 oskuse algtasemel, vaid K2 lugemisoskuse arengus tervikuna (Koda 2007).

Sõltumata keelest töötlevad lugejad fonoloogilist, ortograafilist, morfoloogilist, süntaktilist teavet. Tekstibaasist loob lugeja oma taustteadmisi kasutades tervikliku ettekujutuse kirjeldatavast situatsioonist (situatsioonimudeli, vt ptk 2.1), mida samuti loetakse universaaliks. (Grabe 2009: 122–124) Samas mõjutavad teises keeles lugemist mitmesugused erinevused K1 ja K2 vahel, mida on jagatud lingvistilisteks, arengulisteks ja sotsiokultuurilisteks (Grabe 2009: 130).

**Lingvistilised erinevused.** Lugeja emakeel ja K2 võivad erineda nii kirjaviisi kui fonoloogiliste, morfoloogiliste ja süntaktiliste erijoonte poolest, millel on oma mõju lugemise protsessile. Mõju võib sõltuvalt keelte kombinatsioonist olla nii teksti mõistmist hõlbustav kui takistav. Kui K2 on võrreldes emakeelega keerukama morfoloogia ja sõnamoodustussüsteemiga, võib keeleoskuse madalamal tasemel kuluda lugejal sõnatuvastuseks rohkem aega, sest sõnu on vaja hoolikalt lugeda algusest lõpuni, et mõista nende grammatilist tähendust. See omakorda mõjutab lugemise kiirust. K2 morfoloogilisest ja fonoloogilisest eripärast sõltub, millele lugeja sõnatuvastuses keskendub. Kui emakeeles ei ole sihtkeelele omaseid tüvemuutusi või erineb afiksisüsteem, tuleb K2 lugejal omandada uusi oskusi. Süntaktiliselt mõjutab teises keeles lugemise protsessi näiteks sõnajärg. (Grabe 2009: 109–120, 130–133)

**Arengulised ja hariduslikud erinevused.** Kuigi teises keeles lugeja lingvistilised teadmised sihtkeelest võivad olla piiratud, on ta tavaliselt emakeeles omandanud mingid metakognitiivsed teadmised lugemise kohta (Kong 2006). Metalingvistilisel teadlikkusel on lugema õppimisel oma osa: nõrgad lugejad ei oska tihti olemasolevaid teadmisi teksti mõistmiseks kasutada, tekstis otseselt sisalduvast teabest järeldusi teha vmt (Alderson 2000: 41).

Emakeelse hariduse kaudu on keelekasutajatel teatud õpioskused ning nende kognitiivsed võimed on arenenud. Erineva tausta tõttu aga varieeruvad ka emakeeles lugemisel teksti mõistmise kõrgema tasandi oskused nagu peamõtte leidmine, teksti eri osadest pärit info sünteesimine, järeldamine jne, mis kahtlemata mõjutab K2 lugemist. Oluline on seegi, kui palju ja mida emakeeles ja teises keeles loetakse, mis omakorda seostub motivatsiooniga. K2 õppes kasutatavad tekstid on tihti lihtsustatud ja lühendatud, mis võib raskendada autentsete tekstide mõistmist. (Grabe 2009: 133–137; vt ka Alderson 2000: 23–24) Lugemist teises keeles mõjutab veel see, kuidas seda keelt on õpitud. Kui keeleõppes on peatähelepanu sõnade kontekstivälisel õppimisel otsese tõlke kaudu, võib lugeja küll teada sõna mingit tähendust, kuid teksti siiski mitte mõista. Arusaamise hõlbustamiseks kasutatakse sel juhul tõlkimist emakeelde (vt Kong 2006), mis aeglustab lugemise protsessi.

Vene õppekeele koolides rakendatav osaline eestikeelne aineõpe tagab, et õppijad puutuvad kokku eestikeelse õppekirjandusega, mis suurendab lugemise mahtu eesti keeles. Samas on tegemist tekstidega, mille mõistmine ei pruugi olla kooskõlas õppijate keeleoskustasemega ning seetõttu võib väheneda motivatsioon eesti keeles õppida.

**Sotsiokultuurilised erinevused.** Lugemine on vaid üks osa kirjaoskusest, mille väärtustamine on eri kultuurides erinev (Alderson 2000: 25–26). Seega on lugemine laiemas tähenduses mõjutatud ühiskondlikest väärtushinnangutest. Tekstid peegeldavad mingile kultuurile omast viisi inimesi informeerida, veenda, lõbustada jne, mis tähendab, et tekstiliigid ja nende kasutus varieerub kultuuriti. Kuna tekste tõlgendatakse taustteadmistest (sh kultuuriteadmistest) lähtuvalt, võivad sihtkeelsed tekstid K2 lugejale tunduda harjumatud, ebatavalise struktuuriga ja isegi raskestimõistetavad. (Grabe 2009: 138–139)

K2 lugejale esitavad suurimaid nõudmisi just need tekstid, mille mõistmine eeldab sihtkultuuri täielikku tundmist ja K2 kasutaja integreeritust ühiskonda, kuid ka madalama raskustasemega tekstide mõistmine võib nõuda kultuuriteadmisi (Child 1998; vt ptk 3.2.1.2). Sõltuvalt kultuuritaustast ja sihtkultuuri tundmisest võib K2 lugejal esineda erinevaid raskusi kultuuriliselt laetud tekstide mõistmisel.

### 3. Lugemistesti kvaliteet

Testi kvaliteeti iseloomustavateks peamisteks omadusteks on traditsiooniliselt peetud valiidsust ja reliaablust e usaldusväärsust, mille tõestamine on aluseks, et testi tulemuste põhjal teha järeldusi ja võtta vastu otsuseid. Teisteks kvaliteedinäitajateks on näiteks praktilisus, eetilisus, autentsus. (Bachman, Palmer 1996: 17–42; Hausenberg jt 2003: 22–29)

Valiidsus näitab, kui asjakohased, tähenduslikud ja kasulikud on järeldused, mida testi tulemuste põhjal tehakse. Valideerimise käigus kogutakse tõestusmaterjale, mis neid järeldusi kinnitaksid. Kuigi tõestusmaterjali võib koguda mitmel moel, viitab valiidsus alati sellele, mil määral tõestusmaterjalid kinnitavad järeldusi, mida on testi tulemuste põhjal tehtud. Mida rohkem tõestusmaterjali on võimalik valiidsuse eri aspektide kohta koguda, seda parem. (Alderson jt 1995: 171; Bachman, Palmer 1996: 21) Valiidsus pole mitte testi omadus, vaid selle tulemuste ja kasutamise põhjal tehtavate järelduste omadus (Alderson, Banerjee 2002: 79).

Testi usaldusväärsust (ingl *reliability*) on defineeritud kui mõõtmise järjekindlust ja peetud testi tulemuste põhiomaduseks. Test on usaldusväärne, kui selle tulemused testitava jaoks on eri olukordades (nt eri päevadel) sooritatuna samad. Eesmärk on testi koostamisel minimeerida ebakõlasid, mis ei tulene testi konstrukstist. (Bachman, Palmer 1996: 19–20)

On näitajaid, mida testikoostajad ei saa ette näha ega arvesse võtta (nt testitavate tuju ja väsimus), kuid mitmeid testisooritaja karakteristikuid (vt ptk 3.1), ülesande koostamise ning testi läbiviimisega seotud asjaolusid (vt ptk 3.2.1) ning testi kvaliteedi statistilisi näitajaid (vt ptk 3.2.3) on testi usaldusväärsuse tagamisel võimalik arvestada.

Valiidsus ja reliaablus on omavahel tihedalt seotud omadused: valiidne test peab tagama järjekindlalt täpse mõõtmise, mistõttu peab valiidne test olema ka usaldusväärne (Bahcman, Palmer 1996: 23; Hughes 2003: 50). See sobib kokku väitega, et testi tulemuste usaldusväärsus on osa testi valiidsust kinnitavatest andmetest (vt ka Chapelle 1999).

Samas võib test olla usaldusväärne, aga mitte valiidne, teisisõnu pole usaldusväärsus piisav tingimus testi valiidsuse tagamiseks (Bachman, Palmer 1996: 23). Kui näiteks test koosneb sõna- ja vormitundmist kontrollivatest mitmesugustest (olgu autentsetele tekstidele loodud) lünkülesannetest, mis on usaldusväärsest koostatud, läbi viidud ja hinnatud, on tegemist reliaabli testiga. Ent kui tulemuste põhjal soovitakse teha järeldusi testitavate tekstimõistmiskõhke kohta, võib väita, et niisugusel eesmärgil kasutamiseks ei ole test valiidne, kuna teksti mõistmise õhke on midagi enam kui vaid sõna- ja vormitundmine.

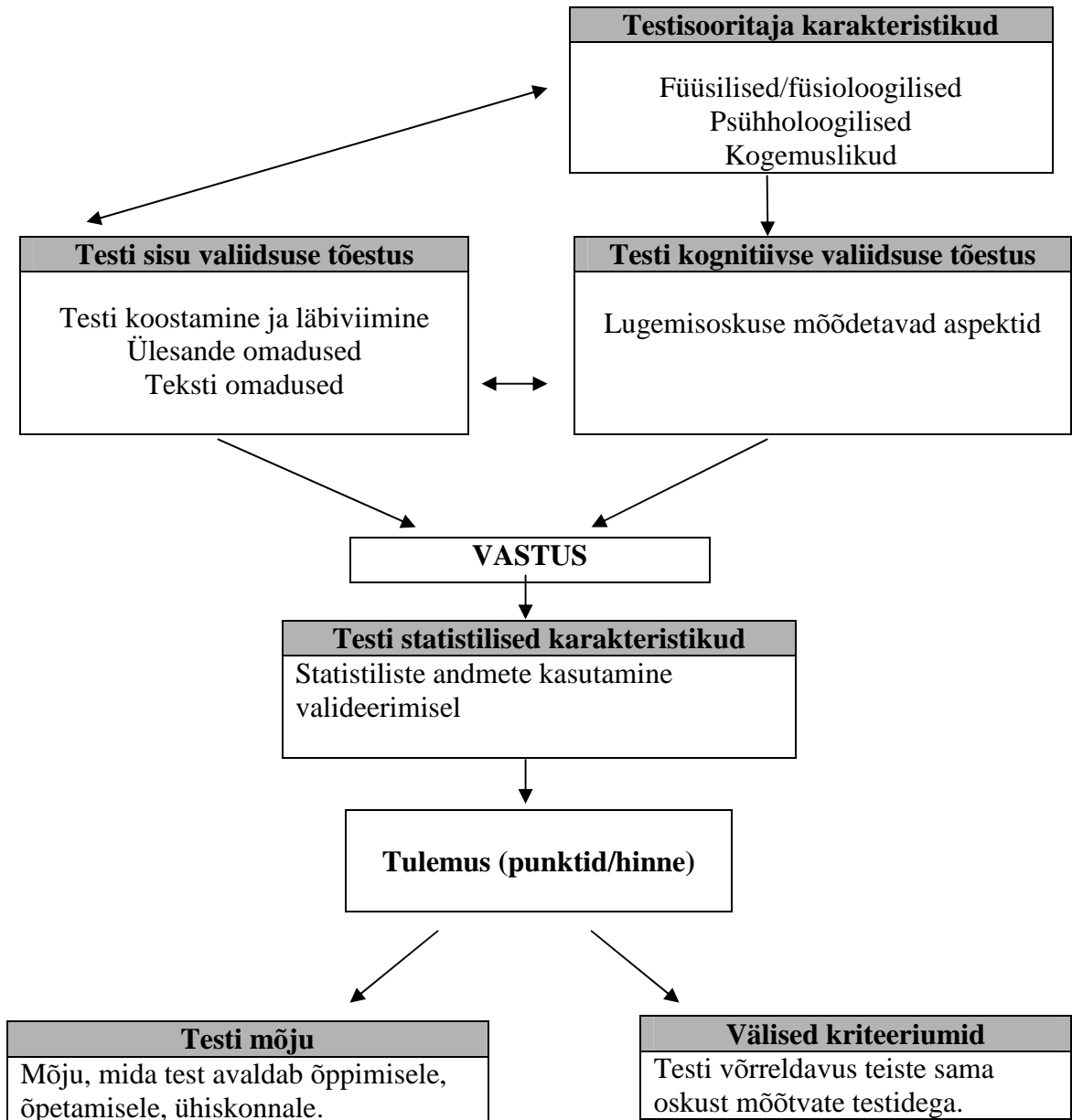
Seega, kas test mõõdab eesmärgipäraselt ehk missugune on selle konstruktivaliidsus, ei saa öelda pelgalt võimete või õhkuste põhjal, mida testiga on soovitud mõõta (konstrukt), oluline on ka, kuidas konstrukt testis realiseerub (sisulised aspektid ja statistilised andmed).

Viimasel ajal on valiidsuse üldmõistena kasutatud konstruktivaliidsuse mõistet (ingl *construct validity*) (vt nt Hughes 2003; Weir 2005; Khalifa, Weir 2009), sest küsimus, kas test mõõdab seda, mida on kavatsatud mõõta, seostub otseselt mõõdetavate õhkuste ja võimetega e konstruktiga. Konstruktivaliidsust on aga erinevalt tõlgendatud, nähtud seda koosnemas erinevatest komponentidest ning samu komponente on erinevalt nimetatud (vt Messik 1995; Bachman, Palmer 1996: 21–22; Hughes 2003: 26–35; Weir 2005, 2009).

Käesolevas magistritöös on valiidsuse kontseptsiooni aluseks võetud Khalifa ja Weiri (2009) sotsiokognitiivne mudel lugemistesti valideerimiseks, mida töö autor on eri seisukohti analüüsidest töö eesmärgidele vastavalt mugandanud (vt joonis 2).

Töös lähtutakse seisukohast, et konstruktivaliidsuse põhimiku moodustavad (a) testi sisu valiidsuse tõestus e andmete kogumine testi sisuliste aspektide kohta (ingl *content validity, context validity*), (b) testi kognitiivse valiidsuse tõestus e andmete kogumine testiga mõõdetavate õhkuste kohta (ingl *theory-based validity, cognitive validity*) ja (c) testi statistilised karakteristikud, mis aitavad analüüsida testi usaldusväärst ja valiidsust. Konstruktivaliidsuse nimetatud komponente käsitletakse vastavalt peatükkides 3.2.1, 3.2.2 ja 3.2.3, nendega tihedalt seotud testitavate karakteristikuid peatükis 3.1. Testi mõju keeleõppele ja ühiskonnale laiemalt (ingl *washback, backwash*,

*impact, consequential validity*) (vt lähemalt Hausenberg 2006) nagu ka testi võrreldavus väliste kriteeriumidega (ingl *criterion-related validity*) ei seostu töö uurimisobjektiga, kuna töös on vaatluse all üksikud ülesanded, mitte test tervikuna. Seetõttu neid komponente eraldi ei käsitleta.



Joonis 2. Lugemistesti valiidsuse aspektid H. Khalifa ja C. J. Weiri (2009: 5) järgi

### 3.1. Testisooritaja karakteristikud

Testisooritaja omadused on tihedalt seotud nii sooritatavate ülesannete (sisuvaliidsus) kui mõõdetavate oskustega (kognitiivne valiidsus). Khalifa ja Weir (2009: 18) rõhutavad, et testimise keskmes on testitav ise, mitte testiülesanded.

Bachman ja Palmer (1996) on jaganud testitava karakteristikud, mis testisooritust mõjutavad ning mida on testi koostamisel võimalik arvestada, nelja kategooriasse:

- 1) personaalsed karakteristikud (vanus, sugu, rahvus, kodakondsus, emakeel, haridustase, ettevalmistus eksamiks või testisoorituse varasem kogemus);
- 2) teemakohased teadmised (või üldteadmised, käesolevas töös ka taustteadmised, k.a kultuuriteadmised);
- 3) afektiivsed tegurid (näiteks ülesandetüübi või teksti teemaga seotud varasemad meeldivad või ebameeldivad kogemused);
- 4) keeleoskus, mis Bachmani ja Palmeri käsitluses sisaldab lisaks keeleteadmistele ka strateegilist pädevust. Viimase all peetakse silmas testisooritaja metakognitiivseid tegevusi nagu oskust otsustada, mida on vaja teha, oma võimaluste hindamist ülesande sooritamiseks ja ülesande lahendamise kavandamist. (1996: 64–79)

C. Weir (2005) ning H. Khalifa ja C. Weir (2009) on O'Sullivanile (2000) tuginedes esitanud testisooritaja karakteristikud kolmeks jaotatuna: (1) füüsilised ja füsioloogilised, (2) psühholoogilised ning (3) kogemuslikud. Nende hulgas on omadusi, mida pole võimalik ette näha ega eksami koostamisel arvestada, näiteks testitava lühiajalised tervisehäired või isiksuseomadused, mille hulka kuuluvad ka kognitiivsed stiilid (Bachman, Palmer 1996: 64).

Kognitiivne stiil (ingl *cognitive style*) on inimesele omane viis infot organiseerida ja töödelda. See on püsiv omadus, mis võib mõjutada ülesande täitmist sõltuvalt selle omadustest kas negatiivselt või positiivselt. Mingi ülesanne võib teatud kindla stiiliga inimesel paremini õnnestuda kui teisel, kelle info töötlemise viis on erinev. Tegemist on

siiski inimesi kvalitatiivselt mitte kvantitatiivselt eristava omadusega. (Riding, Sadler-Smith 1997: 200; vt ka Alderson 2000: 92)

Järgnevalt käsitlen testi koostamisel arvessevõetavaid olulisemaid karakteristikuid lugemistesti täitmise seisukohast, tuginedes O'Sullivan (2000) ning Bachmani ja Palmeri (1996) andmetele.

### **3.1.1. Füüsilised ja füsioloogilised karakteristikud**

**Vanus.** Ehkki testimisel püütakse jäljendada tavaelu lugemissituatsioone, ei vasta eksamiolukorras lugemine täpselt sellele, kuidas inimene tavaelus loeb. Vanemale ja vähem haritud testi täitjale võib ainuüksi lugemise seostamine ülesandega tekitada raskusi. Küsimuste ja vastusevariantide lugemise, sobiva valiku tegemise jm tõttu on tavapärase lugemisprotsessi häiritud ning muidu jõukohase teksti mõistmine võib olla raskendatud. Vanusega kaasnev kognitiivsete protsesside aeglustumine, operatiivmälu puudujääk ja tähelepanu hajumine (vt ülevaadet Birdsong 2006) viitavad võimalusele, et vanemad testisooritajad võiksid vajada lugemistesti täitmiseks rohkem aega.

Keeruline on nooremate keeleõppijate (kuni 13 a) keeleoskuse mõõtmine, kes sarnaselt vanemate inimestega kujutavad endast testimises erivajadustega sihtgruppi (Hasselgreen 2005). Laste jaoks peavad lugemistesti tekstid olema kooskõlas ealiste iseärasustega ning ülesanded vastama nende kognitiivsele arengule.

Üld- ja lingvistilised teadmised arenevad vanuse ja kogemuse kasvades (Alderson 2000: 34), seega ei ole eri vanuses testitavatele sama teksti lugemine ühtviisi lihtne.

**Sugu.** On leitud, et lugemisteksti sooline orientatsioon võib mõjutada teksti mõistmise edukust. Näiteks hispaania keelt teise keelena kõnelenud edasijõudnud üliõpilaste hulgas läbi viidud uuringust selgus, et mehed näitasid paremaid tulemusi poksimateemalise teksti mõistmisel, naised aga edestasid mehi pettunud koduperenaiste teemalise teksti lugemisel. Mõistmist kontrolliti nii valikvastusülesandega kui kirjaliku ümberjutustusega (Brantmeier 2004). Koreas uuriti 7000 mees- ja 7000 naiskandidaati kõrgkoolidesse sisseastumise eksami kaudu. Eksami inglise keele kui võõrkeele osa sisaldas 38 üksikküsimust, millest igauks esitati ühe tekstilõigu kohta. Üksikküsimused jaotusid viie kontrollitava oskuse vahel. Ilmnes, et loogilist järeldamist nõudvad



küsimused olid lihtsamad meestele, samas kui meeleolu ja suhtumise tabamises näitasid naised paremaid tulemusi. Samade võimete juures olid mehed edukamad näiteks tehnilisemat laadi tekstide lugemisel, naised aga kultuuri, kunsti ning inimsuheteid käsitlevate tekstide mõistmisel. (Pae 2004)

Kahtlemata on soolised erinevused kultuuriti erinevad, mistõttu peab niisuguste uurimistulemuste üldistamisega olema ettevaatlik ja neid tõlgendama kultuurikontekstis.

**Püsivad puuded.** Püsiva puude (nt düsleksia) korral vajavad eksaminandid eritingimusi. On leitud, et neile lisaaja andmine on parandanud testitulemusi (Khalifa, Weir 2009: 21). Cambridge inglise keele kui teise või muu keele eksamiks (ESOL) koostatakse materjale ka Braille'i kirjas ja suurendatud tükikirjas. Vaegnägijad ja füüsilise kirjutamispuudega inimesed aga võivad oma vastused lindistada. (Khalifa, Weir 2009: 22–24)

### 3.1.2. Psühholoogilised karakteristikud

**Motivatsioon.** Zoltán Dörnyei järgi määrab keeleõppija motivatsiooni eelkõige kontekst (vt Dörnyei 2009). Testitava huvi või soov lugeda võib muu hulgas sõltuda olukorra tähtsusest. Mitteformaalse hindamise käigus on testitavad näidanud paremaid tulemusi kui kõrge panusega testi sooritades, mille puhul on tegemist pingelise olukorraga. (Alderson 2000: 53–54) Jõukohane ülesanne ja tuttav ülesandetüüp võib lugemistesti täitmisele kaasa aidata, samas kui kognitiivselt üle jõu käiv ülesanne võib vähendada soovi seda lahendada.

**Mälu.** Lugemisülesannete täitmine võib ülesandetüübist sõltuvalt olla mälule rohkem või vähem koormav. Kuna lühimälu maht on piiratud (vt pkt 2.1), on lihtsamad näiteks tekstiosa põhisisu kontrollivad valikvastusküsimused, millele vastamiseks on vaja lugeda vaid konkreetset osa tekstist ning otsustada, missugune valikutest sobib kõige paremini lõigu põhisisu edasi andma. Suuremaid nõudmisi mälule esitavad aga küsimused, millele vastamine nõuab ülevaadet kogu loetud tekstist. Lühimälu mahule vastava optimaalse lausepikkuse kohta vt pkt 3.2.1.2.

**Afektiivsed tegurid.** Tekstide lugemine ja nendega kaasnevate ülesannete täitmine võib testitavates esile kutsuda erinevaid tundeid, mis võivad ülesande sooritusele kaasa

aidata või seda takistada. Näiteks võib teksti teema meenutada testitavale varasemaid ebameeldivaid kogemusi, mis tekitab temas vastumeelsust teksti lugeda. Eksamiolukord tervikuna on eksaminandidele ärevuse allikaks, mis samuti võib mõjutada testi tulemusi. (Alderson 2000: 123; Bachman, Palmer 1996: 65–66)

### 3.1.3. Kogemuslikud karakteristikud

**Taustteadmised.** Teksti tõlgendatakse lähtudes püsivalt säilitatavatest taustteadmistest. Taustteadmisi on jagatud teemakohasteks teadmisteks, mis seostuvad otseselt lugemisülesande sisuga, ja üldteadmisteks, mille hulka võib arvata ka teadmised sihtkultuurist. (Grabe 2009: 32, 73–76) Keelekasutuses on üldteadmiste aktiveerimine automaatne ja kiire protsess, mis on teksti mõistmisel oluline (Alderson 2000: 44–45).

On ilmne, et mida tuttavam on teema, seda paremad on testide tulemused. Kuna taustteadmised on testitavatel erinevad, siis võidakse teksti ka erinevalt mõista (vt ptk 2.2). Näiteks sihtkultuuri puudutav spetsiifiline teave tekstis võib seada ebavõrdsesse olukorda need testitavad, kellel teksti tõlgendamiseks vajalikud teadmised puuduvad (Bachman, Palmer 1996: 65) või tõlgendatakse teksti väljakujunenud stereotüüpsetest arusaamadest lähtuvalt, mille tulemuseks on valed järeldused. Testikoostajate ülesanne on vähendada taustteadmiste ebasoovitavat mõju testi tulemustele, mida saab saavutada (a) valides testi lühemaid eriteemalisi tekste ning (b) koostades ülesandeid, mida pole võimalik pelgalt taustteadmiste abil täita (Urquhart, Weir 1998: 115–117). Seda, kas ja mil määral üksikküsimustele vastamine sõltub taustteadmistest, näitab empiiriline analüüs.

**Haridus.** Omandatud haridus on otseselt seotud inimese kognitiivsete võimetega (vt ptk 2.2), mistõttu võib juhtuda, et kognitiivselt keerukamad lugemisülesanded ei pruugi madalama haridustasemega testisooritajale olla jõukohased.

**Keeleoskus.** Lugemist mõjutab nii K1 kui K2 oskus. Nagu eespool (vt ptk 2.2) mainitud, ollakse seisukohal, et emakeeles omandatud lugemisoskus kandub üle teises keeles lugemisse. Madalama keeleoskustaseme testides on testikoostajatel vaja tähelepanu pöörata töökäsu sõnastusele ning kindlustada, et see oleks testitavale tema keeleoskustasemel mõistetav. Vajadusel võib juhised esitada testitava emakeeles

(homogeense grupi korral) või muus kokkulepitud keeles (vt lugemisülesande omadused ptk 3.2.1.1).

**Testisoorituse varasem kogemus ja eksamiks valmisolek.** Kuna lugemistest on seotud ülesande täitmisega, erineb testitava lugemiskäitumine lugemisest tavaolukorras. Seetõttu on oluline, et testitavad oleksid teadlikud eksami sisulistest ja korralduslikest aspektidest. Eksamiülesannete läbitegemine annab ülesandespetsiifilisi oskusi, ning on eriti vajalik, kui puuduvad varasemad kogemused lugemistekstiga kaasnevaid ülesandeid lahendada.

Lugemistesti täitmisel kasutab testitav lugemisstrateegiaid seda enam, mida rohkem lugemine eksamiolukorras sarnaneb tavalugemisega. Võtteid, mida kasutatakse testiülesande edukaks sooritamiseks, nimetatakse testisooritusstrateegiateks (ingl *test-taking strategies*), mille uurimisega on pikka aega tegelenud A. Cohen (vt 2006, 2007 jt). Testisooritusstrateegiate hulgas on nii kognitiivseid strateegiaid, mis on otseselt suunatud ülesande täitmisele, kui ka metakognitiivseid, mis on seotud ülesande täitmise kavandamise ja oma tegevuse kontrollimisega (vt ka Bachman, Palmer 1996: 70–73). A. Phakiti (2008; vt ka Alderson 2000: 60) on leidnud, et edukamatel testisooritajatel on metakognitiivsete strateegiate kasutus automaatsem kui vähem edukatel. A. Cohen ja T. A. Upton (2006, vt lähemalt ptk 4.2) on oma uurimuses lugemis- ja testisooritusstrateegiate kõrval nimetanud ka nn kavalusstrateegiaid (ingl *test-wiseness strategies*), mida iseloomustab püüe märkida vastus mingile „kavalusele“ tuginedes, näiteks kasutades küsimusele vastamisel vihjeid teistest küsimustest ja nende vastusevariantidest.

## 3.2. Konstruktivaliidsus

Konstruktivaliidsus, nagu eespool märgitud, on mõõt, mis näitab, mil määral on võimalik testi tulemuste põhjal teha järeldusi mõõdetava(te) oskus(t)e ehk konstrukti(de) kohta (Bachman, Palmer 1996: 21). Konstruktivaliidsuse määrab konstrukti esindatus testis (Messik 1995: 742).

Kui varem räägiti erinevatest valiidsuse liikidest (nt sisuvaliidsus, konstruktivaliidsus, näivvaliidsus jne), siis Samuel Messik (1989, viidatud Alderson,

Banerjee 2002 järgi) vaidlustas selle lähenemisviisi. Ta väitis, et konstruktivaliidsus on küll mitmetahuline, kuid ühtne mõiste. Valiidsuse traditsioonilise põhiküsimuse „kas test mõõdab seda, mida see peaks mõõtma?“ soovitas ta asendada küsimusega „missugused tõestusmaterjalid toetavad testi tulemuste põhjal tehtud järeldusi?“ (Alderson, Banerjee 2002: 79; vt ka Chapelle 1999)

Konstruktivaliidsuse peamiseks ohustajateks on *konstrukti alaesindatus* (ingl *construct underrepresentation*) ja *konstruktiväline variatiivsus* (ingl *construct irrelevant variation*) (Messik 1995). Konstrukti alaesindatusega on tegemist, kui test tervikuna ei mõõda konstrukti piisavas ulatuses, vaid ainult selle üksikuid aspekte. Näiteks, kui väidetakse, et test mõõdab lugemisoskust, aga testi ülesannete täitmiseks piisab teksti põhisisu üldisest mõistmisest, võib öelda, et testis on konstrukt alaesindatud. Kontrollitavad oskused ei peagi ühes testis konstrukti katma, vaid tähtis on, et konstrukt oleks piisavalt esindatud mõnes järjestikuses testis.

Käesolevas uurimuses ei ole võimalik konstrukti esindatuse kohta järeldusi teha, kuna analüüsitakse vaid ühe eksami kahe ülesande sooritust. Küll aga on tähelepanu all konstruktiväline variatiivsus kaks võimalust: *konstruktiväline raskus* ja *konstruktiväline kergus* (Messik 1995). Konstruktiväline raskus tähendab, et ülesande või üksikküsimusega mõõdetakse ka konstrukti mittekuuluvaid oskusi või võimeid, mille tõttu ülesanne muutub testitavale eeldatavast raskemaks. Seda nähtust võib illustreerida näide põhikooli eesti keele kui teise keele lõpueksamist (vt Kikerpill, Türk 2005), milles ühelauselise teksti mõistmise näitamiseks peab testitav nelja valiku hulgast valima tähenduselt kattuva.

Arvutisõprade klubi koosolek toimub pärast tunde

- A Viimase tunni lõpus on arvutisõprade klubi koosolek.
- B Arvutisõprade klubi koguneb siis, kui tunnid on läbi.
- C Tunde ei toimu arvutisõprade klubi koosoleku pärast.
- D Arvutisõbrad käivad pärast tunde klubis koosolekul.

Õige vastuse (B) valis 44% testitavatest ja koguni 39% testitavatest pidas õigeks vastuseks D-varianti. Otsustamaks, et D on vale vastus, peab märkama sõna *klubi* vormi selles lauses ning võib väita, et ülesandega on teksti mõistmine kunstlikult raskemaks muudetud. (Kikerpill, Türk 2005)

Konstruktivälise kerguse ilmekaimaks näiteks on võimalus vastata küsimusele teksti lugemata – taustteadmiste tuginedes või ebaloogilisi valikuid välistades. Alljärgnevad vastusevariandid pärinevad eesti keele kõrgtaseme eksami lugemisülesandest, mis nõuab pikemasse teksti tekitatud lünkadesse kolme valiku hulgast sobiva valimist:

A Üldiselt arvatakse, et tüdrukud on kooli minnes arenenumad kui poisid.

B Koolimineku eas poisse peetakse tänapäeval sama arenenuks kui tüdrukuid.

C Esimeses klassis on poisid ja tüdrukud vaimselt üsna võrdselt arenenud.

Variants A on oodatav vastus ning kuna seda võib pidada üldtuntud arvamuseks, siis saab vastava lünga täita ka teksti lugemata (vt Kikerpill, Türk 2007). Testisoorituse statistika võib niisugusel juhul näidata, et küsimus on olnud liiga kerge, sest teised variandid ei osutunud valituks, kuid statistika ei võimalda teha järeldusi kerguse põhjuse kohta. Selle väljaselgitamiseks on vaja koguda kvalitatiivseid andmeid testisoorituse kohta.

Järgnevalt käsitletakse konstruktivaliidsuse põhikomponente, mis on olulised käesoleva magistritöö kontekstis: lugemistesti sisulised ja kognitiivsed aspektid ning testitulemuste usaldusväarsus.

### **3.2.1. Testi sisuvaliidsuse tõestus**

Lugemistesti sisu (vt ka joonis 2) haakub ülesande ja selles kasutatud lugemisteksti omadustega, aga ka testile ja selle läbiviimisele esitatavate nõuetega.

Testisisu esimene küsimus on, millel eksam põhineb. Kui tegemist on saavutustestiga, mis kontrollib teatud ajavahemikus õpitud ainesisu omandatust, koostatakse test läbitud materjali ja õppetsükli õpitulemusi silmas pidades. Kui aga tegemist on tasemeeksamiga, mille eesmärk on välja selgitada, kuidas testitav mingil keeleoskustasemel eri suhtlustoimingutes hakkama saab, tuleneb testi sisu vastava taseme keeleoskuse kirjeldusest (vt nt Hausenberg jt 2008 B1–B2-taseme oskuse kohta).

Testi koostamisel ja läbiviimisel on oluline arvestada nõudmistega, mis aitavad tagada tulemuste usaldusväarsust.

Usaldusväärsema testi koostamiseks on oluline testi pikkus, mille määrab üksiküsimuste arv (Alderson jt 1995: 88). Eesti keele B2-taseme lugemistestis on

käesoleval ajal 35 üksikküsimust (vt [www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee)), mille täitmiseks on aega 70 minutit. See on võrreldav Cambridge ESOL sama taseme lugemistestiga, milles 30 üksikküsimusele vastamiseks on aega 60 minutit (Khalifa, Weir 2009: 103).

Lugemistesti täitmiseks kuluv aeg võib samuti mõjutada tulemuste usaldusväärsust. Aja kindlaksmääramine on aga raske ülesanne. Kui anda aega liiga palju, võivad testitavad lugeda kõike aeglaselt ja süvenenult, mistõttu pole võimalik kontrollida oskusi, mis nõuavad erinevat lähenemist tekstile. Kui aga aega on liiga vähe, sõltub testi täitmine lugemise kiirusest ning võib juhtuda, et küsimustele ei jõuta vastata ajapuudusel. Viimasel juhul on tegemist konstruktivälise raskusega. Urquhart ja Weir (1998: 151) soovivad iga ülesande täitmiseks kuluva aja määrata empiirilisel eeltestimise käigus.

Testikorraldus peab tagama, et kõik testisooritajad oleksid võrdsetes, ülesannete täitmist soodustavates tingimustes. Füüsiliste tingimuste hulka võib lugeda testitavate paigutuse ruumis, mürataseme, valgustuse jm (Bachman, Palmer 1996: 48). Kuna lugemistestid koosnevad sageli selektiivvastustega ülesannetest, mille vastuseid on testitavatel mitteverbaalselt võimalik üksteisele edastada, peab eksamikorraldus tagama, et mahakirjutamine oleks välistatud. Riski maandamiseks on soovitatud koostada mitu testivarianti, mis erinevad üksteisest ülesannete järjestuse poolest (vt ka Hughes 2003: 78), kuid see on teostatav pigem väiksemate eksamite puhul.

Hindamise üldtuntud põhimõte on, et hinnatav peab teadma, mida ja kuidas hinnatakse. Seetõttu peab testitavatel olema võimalus tutvuda eksami eesmärkide, korralduse, sisu ja hindamise kriteeriumidega ning võimalikud ülesandetüübid ja näidisülesanded peavad olema avalikult kättesaadavad. (Urquhart, Weir 1998: 152) Eesti keele kui teise keele riiklike tasemeeksamite kohast teavet ja näidisülesandeid harjutamiseks võib leida Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kodulehelt (vt [www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee)), võimalus on ka osaleda eksamieelsel konsultatsioonil.

### 3.2.1.1. Lugemisülesande omadused

Kommunikatiivses testimises on testiülesannete tähtsaks omaduseks autentsus, mis lugemistesti puhul ei seostu mitte ainult sihtkeelekõnelejale suunatud tekstide kasutamisega, vaid ülesannetega soovitakse jäljendada lugemistegevusi, mis on võimalikult sarnased nendega, mida testitavad tavaelus kasutavad (vt lähemalt ptk 3.2.2).

Lugemise eesmärk antakse testis ülesandega ja seetõttu on tähtis, et töökäsk oleks selge, lihtne ja üheselt mõistetav. Kui kõigil testitavatel on ühine emakeel, võib juhiseid anda selles keeles. Kui aga tööjuhiseid antakse sihtkeeles, tuleb kontrollida, et juhiste keel oleks teksti keelest lihtsam. Et teksti oleks võimalik eesmärgipäraselt lugeda, tuleb tööjuhiseid lugeda enne teksti. (Alderson 2000: 146–147; Alderson jt 1995: 47) Juhiste mõistmist toetab näidis, mis peab testis olema igal ülesandel.

Lugemisülesannet iseloomustavad ka teksti, küsimuste ning vastusevariantide vahel valitsevad leksikaalsed seosed, mida on peetud üheks tähtsamaks ülesande raskust määravaks teguriks. Seejuures muudavad tugevad seosed nagu sõnade täielik või osaline kordumine ning lihtsamad või keerukamad sünonüümiaaseosed küsimusele vastamise kergemaks, samas kui antonüümia, hüpo- või hüperonüümia kasutamine võib vastamist raskendada. (MacMillan 2007; Jones 2009) Õige vastusevariandi sõnaline kattumine tekstis sisalduva vajaliku infoga näitab, et tegemist on lihtsama küsimusega, mis mõõdab sõnade ja fraaside äratundmist ning on valiidne madalamatel tasemetel. Kõrgemal (nt B2) tasemel on teksti ja küsimuse või valiku leksikaalne kattuvus pigem konstruktivälise kerguse ilminguks.

Lugemisülesannete tüübinimetused on seotud sellega, mida ülesanne testi täitjalt nõuab: valikvastustega ülesanne, lühivastusega ülesanne, lünkülesanne, järjestusülesanne jt ning neid võib vastamise tüübi järgi jagada selektiivseteks ja produktiivseteks. Selektiivse vastusega ülesanne nõuab valikute hulgast õige äratundmist ja märkimist (nt valikvastustega ülesanne, järjestamisülesanne), produktiivse vastusega aga vastuse kirjutamist (nt lühivastusega ülesanne, lünkülesanne). Nagu tööjuhiseid saab anda nii ema- kui sihtkeeles, võivad vastusedki olla esitatud või koostatud kas ühes või teises keeles. Emakeeles vastamine näitab teksti

mõistmist paremini, aga see võib hindamise muuta raskeks, kuna siis vajatakse mitmekeelseid hindajaid.

C. Alderson (2000) on seisukohal, et lugemisülesannete koostamisel õpetamiseks ja testimiseks pole suurt vahet, kuid seatud eesmärkide tõttu on testi koostamine raskem kui ülesannete loomine keeletunniks (2000: 203). Õpetamise eesmärk on arendada õppijate oskusi ja jõuda teatud tulemusteni, testimise peamine eesmärk on koguda infot, et teha järeldusi õppija kohta (pädevustestid) ja/või õppeprotsessi tulemuslikkuse kohta (saavutustestid).

Ollakse aga arvamusel, et adekvaatset pilti teksti mõistmisest ei ole võimalik saada vaid ühte tüüpi ülesandeid kasutades – näiteks koostades lugemisteksti juurde üksnes valikvastustega ülesandeid. Heaks testiks peetakse niisugust testi, milles on kasutatud erinevaid ülesandetüüpe. Enamasti tähendab see, et test sisaldab mitut teksti, kuid ka ühele tekstile on võimalik koostada mitu ülesannet. (Alderson 2000) Samas piiravad ülesandetüüpide valikut kõrge panusega testides näiteks valiidsuse ja reliaabluse nõue, aga ka testi praktilise teostatavusega seotud asjaolud nagu ajakulu ja maksumus. Lisaks sellele sobivad eri tüüpi ülesanded mõõtma lugemisoskust mingil kindlal keeleoskustasemel, mis omakorda raskendab lugemistestide koostamist. (Grabe 2009: 357–358)

Üksikküsimuste järjestus ülesandes sõltub sellest, mida ülesandega soovitakse mõõta. Üldiselt ollakse seisukohal, et teksti valikulist ja detailset mõistmist nõudvad küsimused tuleb esitada teksti kulgemisega samas järjestuses. Khalifa ja Weir (2009) väidavad, et see kehtib küll ülesande kohta, milles domineerivad küsimused teksti üksikasjade kohta, kuid lineaarsus pole vajalik, kui tegemist on valikulist lugemist nõudvate küsimustega. Viimast seisukohta põhjendades viidatakse sellele, et tavaelus ei järgi lugeja vähemalt pikemast tekstist konkreetset teavet otsides teksti kulgu ning kui seda teha lugemistestis, muudab see ülesande testitavate jaoks lihtsamaks. (2009: 96–97) Ühtlasi pole sel juhul tegemist autentse lugemistegevusega. Eesti keele kui teise keele tasemeeksamite lugemistestides on küsimused järjestatud tekstile vastavalt (vt [www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee)), kuid näiteks Cambridge ESOL lugemistestides on see nii vaid osades ülesannetes (Khalifa, Weir 2009: 97–98).



Ülesandetüübist sõltumata on nõudeid, mis kehtivad lugemisülesannete koostamise kohta üldiselt (vt nt Urquhart, Weir 1998: 152–153; Hughes 154–155; Alderson jt 1995: 46–47).

- Detailse mõistmise küsimused peavad olema esitatud samas järjekorras nagu info tekstis (Khalifa, Weir 2009: 96–97).
- Kogu teksti mõistmist nõudvad küsimused tuleb esitada viimasena.
- Ülesande üksikküsimused peavad olema vastatavad sõltumata teistest üksikküsimustest.
- Küsimused või lüngad peavad jaotuma ühtlaselt teksti peale ja esimene küsimus ei tohi olla koostatud teksti esimese lause kohta.
- Valikute hulgas ei tohi olla keeleliselt ebakorrektsed vastusevariante.
- Kui küsimus on esitatud sihtkeeles, peab see olema sõnastatud lihtsamal keeles kui lugemistekst.
- Ülesande lahendamine peab olema sõltuvuses teksti mõistmisest.

Järgnevalt tutvustatakse kahte selektiivse vastusega lugemisülesannet – valikvastustega ülesannet ning järjestusülesannet, mida magistr töö uurimuslikus osas on kasutatud.

**Valikvastustega ülesanne** nõuab testi sooritajalt küsimustele või väidetele õige vastuse leidmist etteantud valikute hulgast. Seda tüüpi ülesandeid on kerge hinnata, mistõttu neid saab kasutada suure rühma samaaegseks testimiseks. Samas on tunnistatud, et heade valikvastustega küsimuste koostamine on väga raske (Khalifa, Weir 2009; Hughes 2003; Alderson 2000).

Kõige tähtsam selle ülesandetüübi juures on, et õige vastus peab olema läbinisti õige ja ainsana sobiv. Eriti puudutab see järeldamist nõudvaid küsimusi, mille puhul tuleb tagada, et teksti mõistnu teeb oodatava järelduse (Alderson jt 1995: 47).

Ülesanne, mida testitav loeb, võib olla sõnastatud küsimusena (vt nt lisa 1) või lõpetamata lausena. Oluline on, et esimesel juhul sobiksid valikud küsimusele vastuseks ja teisel juhul lauset lõpetama. (samas 1995: 50)

Kasutatakse nii sõnalisi kui ka pildilisi vastusevariante. Piltide kasutamine vähendab lugemise osakaalu ja sobib seetõttu nii sõna tundmise kontrollimiseks alamatel tasemetel kui ka lühemate kirjeldavate tekstide põhisisu mõistmiseks (vt nt [www.meis.ee/testest](http://www.meis.ee/testest)).

Sõltuvalt ülesandest võib valikuid olla kolm kuni neli ning nende koostamisel peab arvestama ühtsuse nõudega: ükski valik ei tohi teiste hulgast mingil põhjusel välja paista. Mida väiksem on aga valikute arv, seda suurem on risk, et testitav võib valida õige vastuse juhuslikult. Seetõttu on soovitatud kasutada vähemalt nelja valikut (Khalifa, Weir 2009). Samas peaksid peibutusvastused olema ühtviisi usutavad ja näima sobivad ka teksti tundmata, mis teeb ülesande koostamise raskeks (Urquhart, Weir 1998: 159). Samuti tuleb silmas pidada, et testisooritajal ei oleks võimalik vastates tugineda olemasolevatele teadmistele teema kohta või näiteks õige vastuse ja teksti sõnasõnalisele kattuvusele, aga ka seda, et õige valiku tegemine ei nõuaks teadmisi või oskusi, mis ei kuulu suhtluspädevuse alla.

Uurijad on eri meelt selles, missuguseid oskusi valikvastusküsimustega kõige paremini mõõta saab. Hausenberg jt (2003: 50–51, 56) arvavad, et valikvastusülesandega on muu hulgas võimalik kontrollida nii teksti detailset mõistmist kui selle kohta järelduste tegemist. Khalifa ja Weiri järgi (2009: 83) sobivad need mõõtma teksti detailset mõistmist (nt tekstis väljendatud seisukoha mõistmist) ja järelduste tegemist paremini kui lühivastusega küsimused. Urquhart ja Weir (1998: 159) on aga seisukohal, et nimetatud ülesandtüüp takistab lugejal kõrgema tasandi oskuste (nt oletuste tegemine loetava kohta) kasutamist. Sama kinnitavad ka Rupp jt (2006), kes on uurinud valikvastustega ülesannete sooritust ja leidnud, et see ülesandetüüp on testitavale pigem probleemülesanne kui teksti mõistmise kõrgemaid tasandeid haarav tegevus. Tulemustest selgus ka, et seda tüüpi ülesanne takistab testitavatel situatsioonimudeli loomist juhul, kui nad liidavad oma kujutluses tekstiga ka küsimused ja vastusevariandid. West (1991, viidatud Urquhart, Weir 1998: 159) on samuti väitnud, et valikvastustega ülesanne ei sobi kuigi hästi teksti globaalsele mõistmisele suunatud oskuste (nagu teksti sõnumi või adressaadi äratundmine) kontrollimiseks.

**Järjestusülesanne** eeldab kas piltide, sõnade või seotud teksti osade korrastamist ning ülesanded võivad nõuda kas (a) piltide, sõnade või sündmuste järjestamist vastavalt loetavale tekstile või (b) lausete või tekstilõikude korrastamist terviklikuks tekstiks (Alderson jt 1995: 52–53). Siinkohal keskendutakse lõikude järjestamisele tekstiks, mis on analüüsitavaks ülesandetüübiks viiendas peatükis (vt lisa 3; ptk 5.4.2 ja 5.5.2).

Aldersoni jt (1995: 52) järgi nõuab teksti korrastamine testitavalt lõikudevaheliste tähendussuhete ja leksikaalsete seoste leidmist ning nende oskuste mõõtmiseks seda peamiselt kasutataksegi.

Tekstilõike võib olla rohkem, kui tulemus seda nõuab. Sel juhul peab testitav lisaks järjestamisele otsustama, kas mingi tekstiosa üldse kuulub tervikusse või mitte. Eesti keele B2-taseme eksami järjestusülesandes on kokku 10 lõiku, millest teksti alguslõik on antud ja üks lõik on liigne.

Ülesande üheks probleemiks on aga see, et kui kasutada lähtetekstina autentset teksti, võib olla mitmeid lõikude, lausete järjestamise võimalusi, kui autor pole otseselt osutanud sündmuste, mõtete või lausete järjestatusele tekstis. Ülesande koostajad peavad sel juhul teksti kohandama, et sellesse jääks vaid üks võimalik õige lahendus. Selleks võib olla vaja lisada erinevaid sidusvõtteid, mis muudaks tekstiosade järjestamise võimalikuks ja lubaks õigeks lugeda vaid ühe lahenduse. (Alderson jt 2000: 424)

Teiseks puuduseks on probleemid hindamisel: kui üks osa vastusest on vale, ei vasta testitava korrastatud tekst enam oodatavale lahenduskäigule. See tähendab, et kui õppija alustab järjestamist vales tekstiosast, on kogu ülesanne ebaõnnestunud; kui aga viga tehakse teksti keskpaigas, on ülesande teine pool vale. Tekibki küsimus, kuidas osaliselt õiget vastust hinnata. Sageli loetakse õigeks vaid täiesti õige lahenduskäik ja osaliselt õige loetakse ebaõnnestunuks. See aga paneb kahtluse alla ülesandetüübi kasutamise mõttekuse: ülesande koostamisel ja selle täitmisel nähtud vaev pole väärt seda, et lõpuks õige lahenduskäigu eest saada üks punkt (Alderson jt 1995: 52–53; Alderson 2000: 219–221). Alternatiivseks hindamise võimaluseks on õige sobitamise põhimõte, mille järgi vastus loetakse õigeks, kui see näiteks vastuseribal paikneb

oodatavas kohas (Alderson jt 2000: 425). Nimetatud põhimõtet järgitakse ka eesti keele B2-taseme eksami järjestusülesande hindamisel, kuid ka siin on omad puudused. Võib juhtuda, et testitav näitab osaliselt õiget lahenduskäiku, st on löike õigesti seostanud, kuid kuna vastused on vastusteribal nihkes, ta selle ülesande eest punkte ei saa. Seega on küsitav, kuivõrd seda ülesandetüüpi kasutades on üldse võimalik teha järeldusi teksti mõistmise kohta.

Järjestusülesande hindamise problemaatikat on uurinud Alderson jt (2000) kasutades selleks statistilisi meetodeid. Uurimuse tulemusena osutati vajadusele uurida seda tüüpi ülesannet (nii lausete kui lõikude järjestamist) ning ülesande soorituse protsessi põhjalikumalt, et paremini mõista, missuguseid oskusi testitavad järjestamisel kasutavad. (2000: 443–444)

Ülesande täitmine paber kandjal nõuab pidevat liikumist tekstilõikude vahel, nende korduvat ülelugemist ning suure hulga info lühimälus hoidmist. Korrastamata tekstiosade lugemisel on lugemisprotsess häiritud ning tegemist ei ole autentse lugemistegevusega. Probleemiks võib olla ka see, et ülesande sooritamine ei anna tulemuseks visuaalselt haaratavat terviktulemust, mille põhjal oleks testitaval kergem otsustada lahenduskäigu õigsuse üle. Seetõttu sobiks paljude lõikude järjestamise ülesanne paremini arvutipõhisesse testi, mis võimaldaks löike ka füüsiliselt ümber tõsta.

### **3.2.1.2. Lugemisteksti omadused**

Retseptiivsete oskuste testimisel kasutatakse erinevaid tekstitüüpe, mis kommunikatiivse keeleoskuse mõõtmisel vastavad sellele, mida inimesed oma igapäevaelus loevad. Tekstid võivad olla kas jutustavat, kirjeldavat, arutlevat või juhendavat laadi (Kasik 2007: 40–46; Alderson 2000: 63–66), autentset või kohandatut, erineda registri poolest vm.

Tekstitüübi tundmine (diskursuspädevus) on üldjuhul teksti mõistmist hõlbustav tegur ning osutub tähtsaks, kui kontrollitakse teksti üldist mõistmist, sest teksti esituslaadist sõltub ka sellele lähenemine. Teksti struktuuri tundmine aitab teha oletusi selle kohta, millest tekstis edaspidi juttu tuleb (Karlep 2003: 241). M. Kobayashi (2002) on uurinud teksti- ja ülesandetüübi mõju lugemistesti sooritusele. Uurimuses osales 754 üliõpilast, kes täitsid lünkülesandest, lühivastusega ülesandest ja kokkuvõtte

kirjutamisest koosnenud testi. Ülesanded olid koostatud sama teemat käsitlevatele, kuid eri tüüpi tekstidele. Selgus, et kõige paremaid tulemusi näitasid testitavad kirjeldavatele tekstidele koostatud lühivastustega ülesandes. Sisult kõige koherentsematele tekstidele (põhjuslikud ning probleem – lahendus-seosed) koostatud ülesannetest andis keskmiselt kõige paremaid tulemusi kokkuvõtte kirjutamine. Leiti ka, et selge struktuur aitas tekste mõista vaid tugevamasse rühma kuulunud informantidel, samas kui nõrgematel polnud struktuurist teksti mõistmisel abi. Uurimusest järeldus, et selge struktuuriga tekst aitab eristada tugevamaid keeleoskajaid nõrgematest. (2002: 193–220)

Teksti mõistmist mõjutab ka selle sisuline ja keeleline keerukus, mis on omakorda seotud teksti tüübiga. Näiteks jutustust, milles tegevustik kulgeb lineaarselt, on üldjuhul kergem mõista kui arutlevat artiklit, sest jutustuse sündmustest on lugejal kergem luua kujutluspilti (Alderson 2000: 64). Sisuline keerukus sõltub teemast: lihtsamad on üldtuntud, igapäevased ja konkreetsete teemad, raskemad on spetsiifilised ja abstraktsed teemad (vt Kikerpill, Türk 2007a). J. R. Child (1998) on jaganud tekstid keerukuselt nelja tüüpi vastavalt funktsioonile ja nende mõistmiseks vajalikele oskustele ja teadmistele, sh keele- ja kultuuriteadmistele. Selle jaotuse järgi kuuluvad kõige raskemate tekstide hulka need, mille mõistmine sõltub sihtkultuuri täielikust tundmisest ja K2 kasutaja integreeritusest ühiskonda, aga ka kognitiivsetest võimetest abstraktsete tekstide mõistmiseks. Tekste iseloomustab keeruka teema (nt filosoofilise või põletava ühiskondliku probleemi) väga isikupärane käsitlus, vihjeline keelekasutus, metafooride kasutus jne. (1998: 381–391)

Keeleliselt võivad teksti muuta keerukaks näiteks sõnakasutus ja lauseehitus (Alderson 2000: 71). Nii on teada, et teksti täielikuks mõistmiseks ja konteksti põhjal tähenduste äraarvamiseks peab lugeja teadma vähemalt 95–98% teksti sõnadest. Viimasel juhul tähendab see ühte tundmatut sõna iga 50 sõna kohta (Nation 2001: 114, 147). Lugemiseks jõukohase teksti omaduste väljaselgitamiseks uuritakse teksti keerukuse eri aspekte, millele tuginedes oleks võimalik tekste sihtgruppi silmas pidades lihtsustada (Alderson 2000: 71–74). Üheks võimaluseks on võrrelda tekstides kasutatud sõnu nende esinemissageduse näitajatega. Asser jt (2004) on uurinud eesti keele kui teise keele 1.–9. klassi õppematerjalide tekstide keerukust programmiga PAEL, et välja

selgitada sõnavara korduvus klassist klassi, sõnavara sobivus ja vajalikkus ning õppetükkide raskuse areng. Lähtudes sellest, et keskmine õpilane on aasta jooksul suuteline ära õppima 800 sõna ja sellest, et sõna omandamiseks peaks see korduma vähemalt 7 korda, oletati sagedussõnastikule (Kaalep, Muischnek 2002) tuginedes, et põhikooli lõpetanu sõnavara suuruseks on 6900 sõna. Uurimuse tulemusena juhiti autorite tähelepanu harvadele sõnadele ja nendele, mis õpikute käsikirjades esinesid vaid üksikuid kordi. Ilmnes, et näiteks 9. klassi õpikus kasutatud sõnadest 32% ei kuulu eesti keele 10 000 sagedasema sõna hulka ning õpikus üks kord esinenud sõnu oli 2082. Tehti ka ettepanekuid lausepikkuse korrigeerimiseks: 9. klassi õpikus loeti pikaks 15 sõnast koosnenud laused. (2004: 72–84)

J. Mikk (2008) on eesti koolide 10. klassi õpilaste hulgas (37 informanti) viinud läbi uurimuse, et teada saada 17–18aastaste kooliõpilaste jaoks jõukohase lause pikkust. 30 populaarteaduslikest väljaannetest pärit teksti olid peamiselt füüsikast, aga oli ka tekste bioloogia, astronoomia, psühholoogia ja keemia vallast. Nendele tekstidele koostati lünktest, mille iga seitsmes sõna asendati lüngaga, mille õpilased pidid kõige sobivama sõnaga täitma. Õpilased olid valitud silmas pidades nende sügavat huvi keemia vastu. Tulemused näitasid, et lauseid pikkusega 130–150 tähemärki (tühikutega, 15–17 sõna) suudeti lühimälus hõlpsasti töödelda, 140 tähemärgi piirimal töödeldud lauseid peeti lihtsaks, samas kui laused pikkusega üle 150 tähemärgi ületasid lühimälu mahu ja kahandasid teksti mõistmist. (2008: 119–127)

Kahele viimati nimetatud uurimusele tuginedes võiks oletada, et osalise eestikeelse aineõppe raames mõnda ainet eesti keeles õppinud vene gümnaasiumilõpetajale jõukohane lausepikkus võiks olla võrreldav eesti kooli 10. klassi õpilaste vastavate näitajatega, seega umbes 15–17 sõna.

Oluline on ka teksti pikkus. Kui üheks lugemistestiga kontrollitavaks oskuseks on teksti peamõtte leidmine, siis tuleb arvestada, et lühema ja pikema teksti puhul õnnestub see testitavatel erinevalt. Pikkade tekstide kasutamine võib olla õigustatud, kui mõõdetakse lugemisoskust akadeemilises kontekstis, kuna sel juhul on tegemist ka autentse lugemistegevusega. (Alderson 2000: 108–109).

Konteksti tugi (pildid, graafikud, skeemid jne) hõlbustab lugemist, kui see on mõeldud teksti täiendama ega ole teksti sisuga vastuolus. Niisuguse ülesande koostamisel tuleb arvestada, et lugeja vajab ka oskust kasutada mitteverbaalset infot verbaalse teksti mõistmiseks ja vastupidi (Hausenberg jt 2003: 37). Ülesande ebaõnnestumise korral ei ole aga võimalik öelda, mis raskusi põhjustas.

### **3.2.2. Testi kognitiivse valiidsuse tõestus**

Lugemisülesande kognitiivne valiidsus on mõõt, mis näitab, mil määral lugemine eksamiolukorras sarnaneb lugemisega tavaelus (Khalifa, Weir 2009: 42–43), sest testides lugemisoskust, ei olda huvitatud mitte sellest, kui hästi keegi testi sooritab, vaid sellest, mil määral sooritus võimaldab ennustada, kuidas testitav muudes olukordades loeb (Alderson 2000: 53). See tähendab, et testitava sooritus peaks sarnanema autentse lugemistegevusega. Et niisugust eesmärki saavutada, peaks testi konstrukti tulenema lugemisteoreetilistest seisukohtadest, mille alusel koostatakse soovitud oskusi mõõtvad ülesanded. See on kognitiivse valiidsuse üks osa. Teine pool on testisooritaja tegevus. Kuidas testitav tegelikult ülesannet lahendades loeb, ei lähe alati kokku eksamikoostajate ootustega. Tõestamaks, et ülesanded tõepoolest mõõdavad soovitud oskusi, on vaja valideerimist, mille üheks osaks lugemistesti puhul on testisoorituse kvalitatiivsete andmete kogumine.

Lugemistesti konstrukti määratlemisel peavad testikoostajad seega arvestama lugemisoskuse alaste teoreetiliste seisukohtadega, mis aga on mõneti problemaatiline, sest lugemise teooria ei ole testimisse nii lihtsalt ülekantav. Alderson (2000: 110–113) on lugemise uurijatega väideldes seisukohal, et lugemise uurimine ja lugemisoskuse testimine peavad olema seotud kahepoolselt – mitte ainult nii, et testijad arvestavad loodud mudelitega, vaid et ka lugemise uurijad arvestavad testijatega, kelle jaoks on oluline mõista, kuidas seda konstrukti mõõta ehk kuidas teksti mõistmise erinevaid mudeleid praktikas rakendada.

Kui lähtuda tõekspidamisest, et teksti mõistmine on ühtne, osadeks jaotamatu protsess, on küsimus selles, mida ikkagi mõõdetakse ja kuidas seda hinnatakse. C. Alderson (2000) leiab, et niisugune lähenemisviis võib viia sõnavara ja lausetasandi oskuste kontrollimiseni või tekstis otseselt väljendatud teabe leidmise mõõtmiseni, mis

aga näitaks konstrukti alaesindatust (2000: 122). Kui võtta aluseks seisukoht, et teksti mõistmine koosneb eristatavatest oskustest, peab vastama küsimusele, missugused need on, et iga konkreetse eesmärgiga lugemistesti koostamisel võiks konstrukti määratlemisel nendele oskustele tugineda.

Erinevaid lugemise mudeleid hinnates on Alderson (2000: 120–124) otsinud nendest ühisosa, mida võiks võtta aluseks lugemise konstrukti(de) määratlemisel lugemistestis. Ta väidab, et kõiki aspekte ei ole võimalik lugemistesti konstrukti kaasata, mistõttu ilmselgelt on lugemistestide konstruktid nende mudelite suhtes alaesindatud. Samal seisukohal on ka Urquhart ja Weir (1998: 113–117), kes toovad ühe näitena taustteadmised, millel on lugemise mudelites tähtis koht, kuid mida üldiselt ei ole võimalik lugemistesti konstrukti kaasata, kuna nendega kaasneb teksti erinev tõlgendamine. Lugemisoskuse mõõtmine on seega seotud mitmete piirangutega, kuid Alderson (2000: 123–124) on seisukohal, et isegi kui testikoostajatel ei ole võimalik kõike mõõta, on tähtis, et see, mida mõõdetakse, oleks võimalikult vähe rikutud testimeetodist tulenevatest teguritest ning et testitulemusi oleks võimalik üldistada tavalugemisele.

Seoses Euroopa keeleõppe raamdokumendi (EKR 2007) ilmumisega inglise keeles 2001. aastal hakati välja töötama aluseid keeleksamite seostamiseks EN keeleoskustasemetega. Ühe projekti käigus töötati välja ka lugemis- ja kuulamisoskust mõõtvate ülesannete kirjeldamise ühtne alus (vt Manual 2009; Alderson jt 2004), mis muu hulgas sisaldas ka üksikküsimustega mõõdetavate aspektide kirjeldamise võimalust (vt tabel 3). Ülesande kirjeldamise lõplikust mudelist jäi üksikküsimustega mõõdetavate aspektide osa välja<sup>2</sup>, sest (1) raamdokumendist ei leitud piisavalt tuge teksti mõistmise eri aspekte (ingl *operations*) märkivate verbide nagu *leiab*, *järeldab*, *mõistab* jt tõlgendamiseks; (2) skaalatablelite analüüs näitas nende verbidega märgitud oskuste ebajärjekindlat esinemist eri taseme kirjeldustes ning (3) ekspertide hinnangud analüüsitud ülesannetega kontrollitavatele oskustele ei langenud kokku. Rõhutati aga vajadust selle teemaga tegelda. (Alderson jt 2004)

---

<sup>2</sup> Täielike andmetega on võimalik tutvuda projekti käigus loodud veebipõhises analüüsikeskkonnas ([www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid](http://www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid))



Käesolevas magistritöös on nimetatud lähenemisviisi kasutatud üksikküsimustega mõõdetavate oskuste kirjeldamisel (vt ptk 5.5). Kuna mõõdetavate oskuste kohta tehtavad otsustused põhinevad testisoorituse kvalitatiivsetel andmetel, mitte uurija intuitsioonil, pidas magistritöö autor mudelit (vt tabel 3) selleks otstarbeks igati sobivaks.

Tabel 3 kujutab lugemisülesande üksikküsimustega mõõdetavaid aspekte, mis on üheks võimalikuks aluseks määratleda konkreetse lugemistesti konstrukti. Selle järgi on igat üksikküsimust võimalik kirjeldada neljast aspektist: teksti sisuline aspekt, kuidas see tekstis esineb, missuguse oskusega see seotud on ning missuguse ulatusega lugemist küsimusele vastamine nõuab<sup>3</sup>.

**Tabel 3. Lugemisoskuse mõõdetavad aspektid (Manual 2009: 153–157; Weir 2005: 90)**

Oskus	Teksti aspekt	Esinemine tekstis	Lugemise ulatus
<ul style="list-style-type: none"> <li>•äratundmine, leidmine</li> <li>•järeldamine, tuletamine</li> <li>•hinnangu andmine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•detail</li> <li>•peamõtte, tuum</li> <li>•arvamus</li> <li>•suhtumine, meeleolu</li> <li>•järeldus</li> <li>•suhtluseesmärk</li> <li>•teksti struktuur, seosed teksti osade vahel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•eksplitsiitne, tekstis otseselt väljendatud</li> <li>•implitsiitne, tekstis kaudselt väljendatud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•globaalne, tervele tekstile suunatud</li> <li>•lokaalne, tekstiosale suunatud</li> </ul>

Näiteks võib küsimusele vastamine nõuda tekstiosas otseselt väljendatud suhtumise leidmist või tekstis kui tervikus kaudselt sisalduva peamõtte järeldamist. Seega eri tulpades esitatud aspektid kombineeruvad. Mudeli kasutamine testi koostamisel nõuaks eeltestimisele lisaks ka testisoorituse kvalitatiivset analüüsi, kuna ekspertide hinnangutest mõõdetavatele oskustele juba nimetatud põhjustel ei piisa.

<sup>3</sup> Lugemise ulatus on lisatud C. Weiri käsitlusest (vt nt Weir 2005: 90; joonis 1).

Khalifa ja Weir (2009) on kasutanud Cambridge ESOL eksamite lugemistestide analüüsimisel endi koostatud sotsiokognitiivset mudelit (vt joonis 1), vaadeldes eraldi nii lugemisoskuse kognitiivseid aspekte kui lugemistüüpe. Tulemuste järgi mõõdab sealne A2-taseme eksam sõnatuvastust, lausetasandi mõistmist ja tekstibaasist arusaamist, B2-taseme eksamil on juba nimetatud oskustele lisandunud järeldamine ja situatsioonimudeli loomine. Lugemistüüpide analüüs näitas, et B2-tasemel seostub ülesannete täitmine peamiselt globaalse süvalugemisega ja lokaalse valiklugemisega. Oluline on märkida, et analüüs põhines ekspertide hinnangutel. (2009: 62–74) Kui lähtuda Alderson jt (2004) eelnimetatud kogemusest ning uurimustest (Anderson jt 1991; Alderson 1990), mis on näidanud, et testitavad jõuavad vastusteni erineval moel, ei ole täiendava uurimusega võimalik kindlalt väita, et ülesande täitmisel kogu tekst detailselt läbi loetakse. Alderson jt (2004) seevastu ei kaasanud lugemistüüpe hinnatavate aspektide hulka, mis võiks rääkida konstruktivaliidsuse kasuks.

Khalifa ja Weiri mudelit on võimalik eksamite analüüsimisel kasutada seetõttu, et kuigi lugemist on kirjeldatud kui protsessi, on selles samal ajal eristatud komponente (lugemisoskuse kognitiivsed aspektid) ning analüüs võimaldab saada ülevaate konstrukti esindatusest. Samas võib Alderson jt (2004) lähenemisviis olla mõõdetavate aspektide konkreetsuse tõttu sobivam just testi koostamiseks.

Kui võtta vaatluse alla eesti keele B2-taseme lugemistestiga kontrollitavad oskused (vt [www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee)), selgub, et nelja ülesande kohta on neid kokku 11. (1) teksti peamisest mõttest arusaamine, (2) olulise eristamine ebaolulisest, (3) teksti kohta järelduste tegemine, (4) kirjutaja seisukohtade mõistmine, (5) ülelibisev lugemine asja tuuma tabamiseks, (6) tekstist üldine arusaamine, (7) tekstisiseste seoste mõistmine, (8) valikulise info leidmine tekstist, (9) ülesande täitmiseks vajalike faktide leidmine, (10) tähenduse tuletamine kaasteksti abil, (11) konteksti sobiva sõna leidmine. Näeme, et 35 üksikküsimuse kohta on kontrollitavaid oskusi päris palju ja kirjeldused ei ole ühtsed. Loetelus esineb viiteid lugemistüüpidele (5, 6, 8), teksti sisulistele aspektidele (1, 4, 5, 7), lugemisoskuse kognitiivsetele aspektidele (2, 3, 10), ent leidub ka oskusi, mida on teksti mõistmisega raske seostada (9, 11). See viitab vajadusele lähtuda konstrukti kirjeldamisel ühtsetest alustest.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lugemistesti kognitiivse valiidsuse tagamine algab lugemise uurimisel põhinevate ühtsete aluste kasutuselevõtust, mille suunas on lugemisoskuse mõõtmises viimastel aastatel liigutud. Selge on see, et kõiki lugemisoskuse aspekte, milles lugemise uurijad ühel meelel on, ei ole võimalik konstrukti kaasata. Niisugusteks aspektideks on näiteks lugeja metakognitiivne tegevus, ja lugemise tüübid, mille tegelikku kasutamist ei ole alati võimalik ette näha.

### 3.2.3. Lugemistesti statistilised karakteristikud

Statistilisi andmeid kasutatakse nii enne testi läbiviimist kui testi toimumise järel. Enne testi läbiviimist kasutatakse statistilisi andmeid eeltesti tulemuste analüüsimisel, mille abil on võimalik teha kindlaks üksikküsimused, mis mingil põhjusel ei ole kooskõlas testi eesmärgiga, ning neid kas muuta või asendada. Testi soorituse järgselt saab statistilisi andmeid kasutada lisaks eelnevale ka sihtgrupi uurimiseks ning eri eksamite võrdlemiseks. (Alderson jt 1995: 73–104, 197–217)

Käesolevas alapeatükis antakse ülevaade testi statistilistest näitajatest, mida kasutatakse klassikalisel testiteoorial põhinevas üksikküsimuste analüüsis (ingl *classical item analyses*). Klassikaline testiteooria on üks võimalikest mõõtmisteooriatest, mida on aastakümneid rakendatud, et suunata testikoostajaid mõistma ja kasutama testitulemuste statistilisi omadusi koostatavate testide optimeerimiseks (Verhelst 2004: 2). Nendeks omadusteks on üksikküsimuse raskus ja eristusjõud, testitulemuste seesmine ühtsus ja mõõtmisviga, millest üksikküsimuse raskus ja eristusjõud on näitajad, mida magistritöö uurimusliku osa analüüsis kasutatakse (vt ptk 5.5.1.2 ja 5.5.2.2).

**Üksikküsimuse raskust** näitab klassikalises üksikküsimuste analüüsis kergusindeks (ingl *facility index, facility value, p-value*), milleks on õigesti vastanute protsent (Bachman 2004: 122; TTS: 2003: 26). Kergusindeks võib kõikuda 0 ja 1 vahel. Esimesel juhul ei vastanud küsimusele keegi õigesti, teisel juhul vastasid õigesti kõik testitavad. Ülesande kergusindeks moodustub üksikküsimuste kergusindeksite keskmisest (Bachman 2004: 129–130).

Tavapärased kasutatakse testis üksikküsimusi, mille kergusindeks jääb vahemikku 0.2–0.8 või 0.25–0.75 (Bachman 2004: 137–138; Urquhart, Weir 1998: 280),

Cambridge ESOL lugemistestis on kehtestatud vahemikuks 0.33–0.67 (Khalifa, Weir 2009: 147). Küsimused, mis eeltestimise statistika järgi osutusid liiga kergeks (0.75 või rohkem) või liiga raskeks (0.2 või vähem) ei ole väga kasulikud, sest ei võimalda teha järeldusi testitavate eeldatavasti erinevate võimete kohta (Khalifa, Weir 2009: 144). Valikvastustega küsimuste puhul on soovitatav, et iga distraktori kergusindeks oleks vähemalt 0.1 (Bachman 2004: 130), mis tähendab, et 10% testitavatest peaks igat distraktorit valima, et see oleks arvestatav.

Sõltuvalt testi eesmärgist ja sihtgrupist võib selle mingi kindel raskusaste olla taotluslik (Bachman 2004: 129). Kui testikoostajad soovivad muuta testi või ülesannet raskemaks, võib üksikküsimused kergusindeksiga üle 0.8 asendada raskemaga, mis vähendab keskmist õigesti vastanute protsenti (Alderson jt 1995: 81). Testidesse, millel soovitakse saada väga erinevaid tulemusi, valitakse üksikküsimused, mille kergusindeks jääb kitsasse vahemikku 0.5 lähedal ja eristusjõu indeks (vt allpool) on üle 0.3.

**Üksikküsimuse eristusjõud** (ingl *discrimination*) on kergusindeksi kõrval teine traditsiooniliselt arvutatav näitaja, mis otseselt mõjutab testi usaldusväärsust. Eristusjõud näitab, mil määral üksikküsimus eristab kõrgete sooritustulemustega testitavaid nendest, kelle testitulemused olid madalad. Tugevamate hulka arvatakse need, kes testi üldiste tulemuste pingereas jäävad ülemise 27% hulka, ning nõrgemate rühma vastavalt alumised 27% testitavatest. (Bachman 2004: 122) Hästi eristava üksikküsimuse puhul on tugevama rühma esindajad näidanud statistiliselt kõrgemaid tulemusi kui nõrgemad. Küsimus vajab aga põhjalikumat analüüsi, kui nõrgemad on vastanud paremini (Alderson jt 1995: 81). Indeksi väärtus võib kõikuda +1 kuni -1, kuid negatiivne ja madal (nt 0.2 ja vähem) näitaja osutab võimalikule probleemile (ITEMAN Manual: 3-6).

Küsimuse eristusjõu klassikaliseks näitajaks on d-indeks (ingl *d-index, discr. index*), mis saadakse, kui lahutatakse tugevama rühma õigesti vastanute hulgast nõrgema rühma õigesti vastanute hulk (ITEMAN Manual: 3-13). Teiseks näitajaks on punkt-biseriaalkorrelatsioon (ingl *point biserial correlation*), mis võrdleb üksikküsimuse sooritust kogu testi õigete vastuste suhtes ja näitab, kui hästi küsimus sobib testiossa (TTS 2003: 48). Erinevalt d-indeksist, mis arvestab vaid tugevamate ja nõrgemate

sooritusi, võtab punkt-biseriaalkorrelatsioon arvesse kõikide testitavate vastused (Alderson jt 1995: 84). Sobiva küsimuse minimaalne korrelatsiooninäitaja on vahemikus 0.2–0.4 (TTS 2003: 48), Cambridge ESOL eksami lugemistestis loetakse sobivaks näitajaks 0.25 või rohkem, mis on kinnituseks, et üksikküsimuse eristusjõud on piisav. Valikvastustega küsimuste puhul peab distraktorite korrelatsiooninäitaja olema negatiivne, mis näitab, et testitavad, kes selle vastuse valisid, said kogu testi tulemuste suhtes madalaid tulemusi (ITEMAN Manual: 3-13), seega tugevamad seda vastust ei valinud.

Kui soovitakse kõrge eristusjõuga üksikküsimusi, peab nende kergusindeks olema 0.5 lähedal – sel juhul on sooritustulemuste ulatus suur (Alderson 1995: 83).

**Testitulemuste seesmine ühtsus** (ingl *internal consistency*) on üks usaldusväärsuse näitajaid, mis osutab, kuidas testitava üksikküsimuste sooritus korreleerub testi või testiosa (nt lugemistesti) üldtulemusega (Urquhart, Weir 1998: 282; TTS 2003: 51). Testi seesmist ühtsust mõõdab muu hulgas alfabeta, mille väärtus võib olla vahemikus 0 kuni 1 (ITEMAN Manual: 3-17). Kui alfabeta väärtus on kõrge, võib öelda, et test mõõdab ühte oskust. Kui aga lugemistesti ülesannetega mõõdetakse erinevaid oskusi erineval moel, on ka usaldusväärsuse näitaja madalam. Tulemusi tõlgendades on seda oluline silmas pidada. (Alderson jt 1995: 88–89)

**Mõõtmise standardviga** (ingl *standard error of measurement*) näitab, missuguses vahemikus testitava soorituse suhtes võib paikneda tema nn tõene tulemus (ingl *true score*), mis klassikalises testiteoorias viitab tulemusele, mille eksaminand saaks, kui testimine oleks vaba mõõtmisvigadest jm testivälistest mõjudest (Khalifa, Weir 2009: 154; TTS 2003: 64). Ükski test pole veavaba, kuid mida väiksem on mõõtmise standardviga, seda suurem on tõenäosus, et testitava tegelik tulemus jääb saavutatud tulemuse lähedale. A. Hughes (2003) on seda ilmestanud järgmise näitega. Kui mõõtmise standardviga on 5 ja testitava tulemus 56, siis võib 68% tõenäosusega öelda, et testitava tõene tulemus on vahemikus 51–61 ehk kõikumisega ühe standardvea ulatuses. Võime olla 95% kindlad, et tema tõene tulemus on vahemikus 46–66 (kõikumisega kahekordse standardvea ulatuses). 99,7% tõenäosusega võib väita, et

testitava tõene tulemus jääb vahemikku 41–71 ehk kõikumisega kolmekordse standardvea ulatuses. (2003: 41)

## 4. Lugemistesti valiidsuse kvalitatiivne uurimine

Lugemise uuringuid on kaheksuguseid: uurida saab nii protsessi kui ka nn produkti. Varasemad lugemise uuringud keskendusid produktile ning selle lähenemisviisi puhul on oluline mitte see, kuidas teksti mõistmiseni jõutakse, vaid see, missugusele arusaamisele jõutakse. Produkti uurimisel koostatakse test, viiakse see läbi ning analüüsitakse tulemusi vastavalt sellele, missugune on olnud uurimuse eesmärk. Näiteks teksti raskuse uurimiseks saab testi tulemusi võrrelda teksti raskuse näitajatega. Lugemise kui protsessi uurimiseks kasutatakse mitmeid meetodeid: (a) et välja selgitada, missuguseid vigu lugeja teeb, kasutatakse valjusti lugemist (ingl *miscue analyses*), (b) pilgu liikumise uurimine annab teavet näiteks teksti korduva ülelugemise kohta ning (c) enesevaatlus (ingl *self-observation*) võimaldab uurida lugeja mõttetevõimet. (Alderson 2000: 3–5)

Lugemistesti konstruktivaliidsuse kohta saab järeldusi teha, kui uurida, mis tegelikult testi soorituse käigus toimub. C. Weir (2005: 233–234) on lugemistesti konstruktivaliidsuse uurimist näinud kahes etapis: (1a) ülesannete testiteooriast lähtuv kvalitatiivne analüüs; (1b) kvalitatiivsete andmete kogumine testi soorituse kohta (enesevaatlus, kirjalik või suuline küsitlus); (2) testisoorituse kvantitatiivne ja kvalitatiivne analüüs. Analüüs võib keskenduda ka ainult esimese etapi tegevustele, kuid kvalitatiivse analüüsi kombineerimine statistilise analüüsiga on alus usaldusväärsemate järelduste tegemiseks testi tulemuste kohta.

Lugemistesti soorituse uurimine võimaldab koguda erinevaid andmeid testi valiidsuse kohta: näiteks mil määral langevad kokku testi koostajate oletused ülesannete täitmise kohta ja oskused, mida testitav tegelikult näitab; missugune on testisooritusstrateegiate osa ülesande edukal täitmisel; kui esinduslik on konstrukt e mil määral lugemistest tervikuna kontrollib lugemisoskuse eri aspekte; kui sobiv on teatud ülesandetüüp mingi oskuse mõõtmiseks. (Banerjee 2004)

Üks võimalus testisooritaja strateegilist käitumist uurida on viia läbi küsitlusi, mille andmetest selgub, kuidas testitav enda arvates mingis olukorras eksamil käitub.

Küsimustikest saadavad andmed võivad aga olla küsitava väärtusega, kuna vastused peegeldavad pigem vastaja uskumusi selle kohta, mida nad teevad, mitte niivõrd seda, mida nad tegelikult teevad. (Cohen 1996: 341)

#### **4.1. Enesevaatlus kui meetod testisoorituse uurimiseks**

Teine võimalus on viia läbi enesevaatlusi, mille puhul informandil palutakse verbaliseerida oma mentaalseid protsesse. Meetodit kasutati esmalt psühholoogiauuringutes, kus see 19. sajandi lõpus ja 20. saj alguses oli kasutusel isegi keskse uurimismeetodina. Hiljem sattus enesevaatlus kriitika alla kui teadusuuringuteks sobimatu ja seoses biheiviorismi levikuga psühholoogias heideti see meetod aastakümneteks kõrvale, kuni 1984. aastal Ericsson ja Simon (1984) avaldasid oma töö “Verbal Protocols”. (Brown, Rodgers 2002: 54–55)

Tänapäeval on enesevaatlus laialt kasutatav kvalitatiivne uurimismeetod, mida testiuuringutes kasutatakse ka testi valideerimisel. Testi sooritajal palutakse kirjeldada (kas testi sooritamise käigus või tagantjärele), kuidas ta ühe või teise vastuseni jõudis. Kirjeldatud strateegiaid võrreldakse nendega, mida sooviti mõõta. Testil on kõrge vastamisvaliidsus, kui see, mida taheti mõõta, langeb kokku sellega, mida testitav kirjeldab. (TTS: 20) Lisaks testimisele kasutatakse enesevaatlusi teise keele uurimise muudiski valdkondades nagu näiteks tõlkimine, veaanalüüs, motivatsiooniuringud (vt Faerch, Kasper 1987).

Enesevaatlusi on erinevalt liigitatud (vt Cohen 1987; Cavalcanti 1987; Brown, Rodgers 2002; Stemmer 1991; Cohen 1996; Banerjee, Luoma 1997), kuid eristada võib kahte suuremat liiki: samaaegne enesevaatlus e introspektsioon (ingl *concurrent verbal report, introspection*) ning edasilükatud enesevaatlus e retrospektsioon (ingl *retrospection, ka self-reports, self-perception*).

Introspektsiooni korral verbaliseerib informant oma mõtteid ja probleeme samaaegselt ülesande lahendamisega. A. Coheni (1996) järgi jääb introspektsioonis mõtte ja selle verbaliseerimise vahele 10–20 sekundit ja ülesande lahendamise käigus ka analüüsitakse oma mõtteid (vt ka Banerjee, Luoma 1997). Samas ei pea introspektsiooniga tingimata kaasnema ettetulevate probleemide analüüs.



Introspektsioonil on erinevaid variante. Näiteks on lugemise uuringutes kasutatud enesevaatlust, mille käigus informant loeb vaikselt ja „mõtleb valjusti“ vaid siis, kui lugemisprotsess takerdub (ingl *pause protocol*). Edasiarendus on tingitud sellest, et valjusti lugemise käigus pole võimalik samaaegselt valjusti mõelda. See lähenemisviis võimaldab lugejal jälgida oma lugemisprotsessi ja annab uurijale infot probleemide olemuse ja paiknemise kohta ülesandes. Probleemi analüüs näitab, kas raskusi põhjustavad ülesande sooritaja või ülesande enda omadused (lugemisülesande puhul ka teksti omadused), ning kuidas see on seotud konstruktiga. (Cavalcanti 1987)

Edasilükatud enesevaatluse e retrospektsiooni puhul kirjeldab informant oma kogemusi, mõtteid ja tundeid alles pärast ülesande täitmist. Retrospektsiooni võib korraldada näiteks üks tund pärast ülesande täitmist, aga ajavahe võib olla ka mitu tundi, päeva või isegi nädalat. (Cavalcanti 1987; Cohen 1987: 84; Stemmer 1991: 33–34; Banerjee, Luoma 1997: 277) Lugemisoskuse mõõtmise alases uuringus on siiski tähtis, et kogemusi ja otsustuste tagamaid jagataks vahetult pärast testi või ülesande täitmist, kuna kogetu ununeb kiiresti.

Introspektsiooni kui kvalitatiivse meetodi olemusest tingituna on olulisim küsimus valiidsus, teisisõnu – kas introspektsiooni käigus kogutud andmed on need, mis vastavad uurija küsimustele. (Banerjee 2004)

Introspektsiooni läbiviimisel on vaja arvestada mitmete asjaoludega (Banerjee 2004; Cohen 1996: 358–361).

1. Informandi kohta on vaja teada tema haridustausta, samalaadse ülesande sooritamise kogemust, tema motivatsiooni ülesannet täita, tema keeleoskustaset, vanust. Teise keele testisooritusstrateegiate uurimisel tuleb otsustada, mis keeles respondent oma mõtteid väljendab. Mida madalam on informandi keeleoskustase, seda raskem tal on sooritada testi teises keeles ja samal ajal ka teises keeles oma mõtteid ülesande kohta väljendada. Uurija peab kindlaks määrama, mil määral üht või teist keelt kasutada.
2. Informantide arv. Tavaliselt uuritakse kuni 10 respondenti. On tehtud uurimusi, mis põhinevad kahe respondendi verbaliseeritud mõtetel, kuid leidub ka 50 informandiga läbi viidud uurimusi.

3. Materjal. Kui introspektsiooni aluseks on mingi tekst, on soovitatud teavitada informanti teksti liigist, teemast, pikkusest ja raskusastmest. Näiteks lugemisoscuse mõõtmisel on tekstiliik, teema tuntus jms lugemist mõjutavad tegurid.
4. Ülesanne ja selle täitmise tingimused. Kasutada võib igasuguseid ülesandetüüpe, kuid tuleb arvestada enesevaatluseks kuluva ajaga. Üle tunni kestvat sessiooni informandi kohta ei peeta mõttekaks, sest seesugune ülesanne on väga pingutust nõudev ning pikaleveniva sessiooni tõttu võib kannatada andmete kvaliteet. Ülesannet tuleb täpselt kirjeldada, samuti informandile antavaid juhiseid. Juhised on määrava tähtsusega. Kirjeldada tuleb ka tehnilisi vahendeid, mida kasutatakse.
5. Abi introspektsiooni käigus. Oluline on ära märkida, mil määral informanti tema ülesande täitmise käigus aidati (nt kuni respondent saavutas oodatud käitumise). Soovitatakse läbi viia nn soojendusülesandeid, kuni informant on suuteline oma mõtteid verbaliseerima.
6. Analüüs. Informandil ei peaks olema mingit rolli andmete analüüsimisel, kuigi ka niisuguseid uurimusi on läbi viidud. Cohen (1996: 352) on soovitanud andmete tõlgendamise jätta uurija hooleks. Oluliseks võivad andmete tõlgendamisel osutada ka nt muutused hääletoonis, mida oleks hea litereeritud tekstis kuidagi tähistada.

Kuigi enesevaatlus on kognitiivsete protsesside uurimisel üks levinumaid meetodeid, leidub sellel ka puudusi. (vt Banerjee 2004; Cohen 1987; Phakiti 2003).

(a) Verbaalseid andmeid ei ole peetud täielikuks ja usaldusväärseks, sest informant on võimeline verbaliseerima vaid protsesse, millest ta on teadlik (seega strateegiaid, mida ta teadlikult valib mingi probleemi lahendamiseks). Samuti võib ta väljendada mõtteid, millel pole seost tegelike protsessidega.

(b) Samaaegne enesevaatlus arvatakse muutvat ülesande sooritust ja seega ka kognitiivseid protsesse. Näiteks ei ole introspektiivses uurimuses informant samas olukorras, mis tegelikult valitseb kõrge panusega testi sooritamise ajal, mistõttu ka tema strateegiline käitumine võib mõnevõrra erineda.

(c) Enesevaatlus sõltub ka informandi väljendusoskusest, isegi kui ta kasutab oma emakeelt.

Introspektsiooni puudusi võiks olla võimalik vähendada, kui kasutada seda kombinatsioonis retrospektsiooniga. Testi soorituse järgne küsitlus võimaldab koguda täiendavat infot selle kohta, mida informant samaaegse enesevaatluse käigus ei jaganud. Samuti on oluline informantide põhjalik ettevalmistus, sh võimalus prooviülesandega valjusti mõtlemist harjutada.

## **4.2. Testisoorituse kvalitatiivseid uurimusi**

Alapeatükis antakse ülevaade uurimustest, mis haakuvad käesoleva magistritööga. Eesmärgiks on saada rohkem materjali viiendas peatükis esitatava uurimuse tulemuste tõlgendamiseks. Vaatamata eesmärgile seostuvad lugemistesti soorituse alased kvalitatiivsed uurimused testitavate strateegiakasutuse väljaselgitamisega.

Vajadust uurida lugemisülesannete sooritamise protsessi tunnistas Alderson (1984: 21–22, viidatud Anderson jt 1991: 44 järgi), kes kutsus uurijaid üles kasutama enesevaatlust, et koguda andmeid selle kohta, kuidas lugemisülesandeid täites vastusteni jõutakse. Sellest alates on ilmunud arvukalt lugemisstrateegiatele keskendunud töid (vt Cavalcanti 1987; Alderson 1990; Stemmer 1991; Horiba 1996; Rupp jt 2006), muu hulgas K1 ja K2 strateegiakasutust võrdlevaid uurimusi (vt nt Kong 2006). Eraldi on uuritud testisooritusstrateegiaid (vt Phakiti 2003; Purpura 1998). Testi sisuliste aspektide ja soorituse statistiliste näitajate omavahelisi seoseid hakati uurima 1980. aastate lõpus (Anderson jt 1991; Anderson 1991). Esimese katse kombineerida lugemistesti sisulist ja statistilist analüüsi enesevaatluse abil kogutud andmete analüüsiga tegid Anderson jt (1991), kes kasutasid seda lähenemisviisi katsena uurida lugemistesti konstruktivaliidsust. Seejuures lähtusid nad konstruktivaliidsuse uuest käsitlusest (vt ptk 3.2).

Tänaseks on enesevaatlusel olenemata mõningatest puudustest lugemistesti valideerimises kindel koht. Järgnevad ülevaated uurimustest on näited meetodi kasutamisest nii ülesandetüübi iseärasuste uurimisel (vt Rupp jt 2006) kui kogu

lugemistesti konstruktivaliidsuse määratlemisel (vt Anderson jt 1991; Cohen, Upton 2006, 2007).

Lugemistesti konstruktivaliidsust on uurinud Anderson jt (1991) 28 hispaania emakeelega informandi abil, kes õppisid ülikoolis inglise keele kui teise keele intensiivkursustel. Test koosnes 45 valikvastustega üksikküsimusest, millega taheti mõõta lugemisoskuse erinevaid aspekte. Küsimused olid koostatud 15 eri pikkuses tekstile ning testi soorituseks oli ette nähtud 30 minutit. Informandid jagunesid kahte gruppi, millest üks täitis testi A-, teine B-versiooni. Kuu möödudes täitsid informandid enesevaatlust kasutades teise versiooni, milleks oli samuti 30 minutit, kuid sellele lisandus veel kommentaarideks kulunud aeg. Igale küsimusele vastamise järel aeg peatati ning informant rääkis, kuidas ta vastuseni jõudis. Seejärel aeg käivitati taas, kuni järgmisele küsimusele oli vastatud. Nii jätkati, kuni 30 min oli kasutatud. Enesevaatluse tulemusena kirjeldati 29 lugemisstrateegiat ning 17 testisooritusstrateegiat. Sagedasemateks strateegiateks olid (a) küsimuste sobitamine tekstiga, mida kasutati rohkem järeldamist nõudnud küsimustele vastamisel ning mis kaldus seostuma üksikküsimustega, mille eristusjõuindeks oli alla 0.25 (väljaspool aktsepteeritud vahemikku); (b) mõistmisraskusi tekitanud tekstiosa registreerimine, mille kasutamine ilmnis samuti valdavalt järeldamist nõudnud küsimuste puhul ning vähem statistiliselt kergete küsimuste puhul; (c) parafraseerimine, mida täheldati vastamisel tekstis otseselt sisalduva teabe põhjal ning mis seostus küsimustega, mille eristusjõunäitaja oli aktsepteeritavas vahemikus; (d) äraarvamine, mida kasutati raskematele küsimustele vastamisel. Uurimusest selgus, et informandid kaldusid kasutama samu strateegiaid eri tüüpi küsimustele vastates. Ühe strateegiana esines loetelus ka ajapiirangule osutamine. (1991: 41–66)

Ajapiirangu seadmine enesevaatlusega seotud sessiooniks võiks muuta informantide strateegiakasutust, sest tõenäoliselt kaasnes enesevaatlusega lisapinge, millele viitab ka vastavalt nimetatud strateegia. Pole andmeid selle kohta, kas ka esimesel sessioonil ajapiirang informante ahistas.

A. Cohen ja T. Upton (2006, 2007) uurisid uue TOEFL eksami lugemisosaga mõõdetavaid akadeemilise lugemise oskusi lugemis- ja testisooritusstrateegiate kasutuse

suhtes, et koguda andmeid testi konstruktivaliidsuse kohta. Testiülesannete üksikküsimused olid koostatud eesmärgiga mõõta teksti üldist mõistmist (sõnavara, faktiliidmist jm), järeldamisoskust ja sidusvõtete tundmist. Uurimuses osales 32 inglise keelt võõrkeelena rääkivat üliõpilast, kes introspektiivselt vastasid umbes 600sõnaliste tekstidega kaasnevatele küsimustele. Ajapiire informantidele ei seatud. Analüüsi tulemusena kirjeldati kokku 28 lugemisstrateegiat, 28 testisooritusstrateegiat ning 3 nn kavalusstrateegiat. Viimaste hulgas oli näiteks küsimusele vastamine teisest küsimusest saadud vihjete abil. Tuvastati nii ülesandespetsiifilisi kui ühiseid strateegiaid. Kõikidele küsimustüüpidele ühised lugemisstrateegiad olid „loeb tekstiosa põhjalikult“ ja „kordab, parafraaseerib või tõlgib sõnu, fraase või lauseid parema mõistmise eesmärgil“. Kuue ühise testisooritusstrateegia hulgas olid näiteks „valib vastuse lause, lõigu või teksti üldise tähenduse põhjal“ ning „välistab valikud lause, lõigu või teksti üldise tähenduse ja teksti struktuuri põhjal“. Strateegiakasutuse ülesandespetsiifiline analüüs näitas, et domineerisid testisooritusstrateegiad. Uurimuse analüüsi tulemused näitasid, et informandid kasutasid oskusi, mida testikoostajad olid soovinud mõõta, kuigi tuvastati ka taustteadmiste tuginemist, kui teksti üldist mõistmist mõõtvates küsimustes kontrollitud sõna tähendus oli informandile tuttav. (2007: 209–250)

Viimase näite puhul on ilmselt tegemist konstruktivälise kergusega. Ka strateegiad, mida uurijad on nimetanud kavalusstrateegiateks, viitavad rohkem konstruktivälisele kergusele, sest ülesande üksikküsimused peavad olema vastatavad üksteisest sõltumatult (vt ptk 3.2.1.1).

A. Rupp jt (2006) on enesevaatlust kasutades uurinud valikvastustega ülesande täitmist eesmärgiga teada saada, missuguseid testisooritusstrateegiaid kasutatakse küsimustele vastamisel; missugustele lugemisoskuse aspektidele küsimustele vastates tuginetakse ning kuidas teksti ja küsimuste karakteristikud mõjutavad teadlikke ja automaatseid protsesse. Uurimuses osales 10 Ontario ülikooli keelekursustel õppijat. Informantidele anti kolm *CanTest*is pärit teksti, millega kaasnesid valikvastusküsimused. Esimese teksti puhul võisid informandid ise otsustada, kuidas nad loevad ja küsimustele vastavad. Samal ajal vaadeldi nende tegevust ja lindistati nende kommentaare. Teises ülesandes võisid informandid lugeda esmalt kas teksti või

küsimusi ja alles seejärel vastata küsimustele, millega kaasnesid uurijate küsimused üksikküsimuse raskuse kohta ja selle kohta, kuidas vastusteni jõuti. Kolmandat ülesannet täideti introspektiivselt, kuid vastati ka uurijate täiendavatele küsimustele. Uurimuse tulemustest selgus, et üldist lähenemist ülesandele mõjutasid informantide varasemad kogemused ja nende isikuomadused. Kogutud andmete põhjal oli võimalik eristada ülesande lahendamise nelja üldist lähenemisviisi.

1. Informant loeb testi esimese lõigu teksti teema ja tüübi väljaselgitamiseks; siis loeb küsimusi ja otsib või joonib sobivas tekstiosas alla vastuse seisukohast olulisi võtmesõnu; seejärel vastab küsimustele järjekorras.

2. Informant loeb esmalt kogu teksti, otsides või alla joonides võtmesõnu, mis võiksid hiljem vastamisel abiks olla; seejärel loeb kõik küsimused, otsides seoseid tekstiga; lõpuks vastab küsimustele järjekorras.

3. Informant loeb kõigepealt küsimused, hinnates nende põhjal teksti teemat ja pöörates tähelepanu võtmesõnadele; seejärel loeb võtmesõnu fikseerides teksti; viimaks vastab küsimustele järjekorras.

4. Informant loeb küsimused, hinnates neid teksti teema seisukohast ja leides võtmesõnu; seejärel vastab küsimustele, lugedes teksti osade kaupa.

Üks uurimusest tulenenud järeldusi oli, et valikvastusülesanne ei võimalda saada tekstist kui tervikust ettekujutust, kui testitavad liidavad oma kujutluses tekstiga ka küsimused ja vastusevariandid. Ülesande raskust mõjutanud teguritest nimetasid informandid sarnase sisuga valikuid, valikute pikkust, küsimuste ja valikute sõnastuse keerukust, aga ka teksti üldist raskust. Raskeimaks osutusid kogu teksti mõistmist nõudvad küsimused. (Rupp jt 2006: 441–474)

Uurimusest ei selgu, kas informantidel ilmnenuid raskused olid ka kuidagi seotud ülesannete kvaliteediga. Näiteks kas küsimuste ja valikute sõnastuse keerukus tulenes informandi puudulikust keeleoskusest või konstruktivälisest raskusest. Võimalik, et teksti mõistmist takistas hoopis testisooritusstrateegiate ülekasutus (mida võtmesõnade tuvastamine või allajoonimine kahtlemata on), mitte aga ülesandetüübi omadused.

## **5. B2-taseme lugemisülesannete kvalitatiivne analüüs**

### **5.1. Uurimuse eesmärk**

Eesmärgiks on uurida B2-taseme lugemisülesannete konstruktivaliidsust ja välja selgitada,

- 1) kuidas ülesandeid täites vastusteni jõutakse ning missuguseid lugemis- ja testisooritusstrateegiaid seejuures kasutatakse;
- 2) mil määral langevad testitavate kasutatud strateegiad kokku nendega, mida testi eristuskirja järgi on taotletud mõõta.

### **5.2. Informantide karakteristikud**

Informantideks on kümme Tartu Ülikooli esimese aasta vene emakeelega üliõpilast (5 naist, 5 meest), kes 2009. aastal sooritasid B2-taseme eesti keele riigieksami tulemusega 70–90 punkti (vt lähemalt lisa 5). Üle 90 punkti saanud üliõpilased jäid välja põhjusel, et nende eesti keele oskuse tase on tõenäoliselt kõrgem kui B2. Viis informanti õpivad eesti keele ja kultuuri muukeelsetele erialal, ülejäänud viie erialad on geenitehnoloogia, informaatika, arvutitehnika, proviisoriõpe, kehaline kasvatus ja sport. Seega on informantide hulgas erinevate huvide esindajaid. Põhikoolist on eesti keeles õppimise kogemus vaid kahel informandil: üks õppis eesti keeles muusikat, teine ajalugu ja ühiskonnaõpetust. Osalisest eestikeelsest aineõppest tulenevalt on peaaegu kõik (välja arvatud üks informant) õppinud gümnaasiumis 2–3 ainet eesti keeles. Üks informant pole ei põhikoolis ega gümnaasiumis ühtegi ainet eesti keeles õppinud. Kõigi kodukeeleks on vene keel, kuigi ühel juhul on ema rahvuseks märgitud 'eestlane/soomlane'.

### **5.3. Uurimuse meetod**

Uurimuse näol on tegemist kvalitatiivse analüüsiga, mille ainestikuks on B2-taseme eksami erituskiri, 2009. a novembris toimunud tasemeeksami kaks ülesannet ja nende soorituse statistika (284 eksaminandi) ning informantidelt ülesannete soorituse käigus ja selle järel kogutud andmed.

Andmete kogumiseks informantidelt on kasutatud kombineeritud enesevaatlust: ülesande täitmise aegset verbaliseerimist (introspeksioon) ja ülesande täitmise järgset intervjuud (retrospeksioon).

Iga informandiga kohtuti individuaalselt üks kord. Sessioon kestis 70 kuni 90 minutit ja koosnes neljast osast: taustandmete kogumine, ettevalmistavad tegevused, ülesannete introspektiivne täitmine, ülesande täimisele järgnenud küsitlus.

1. Küsimustiku täitmine taustandmete kohta kestis umbes 5 minutit. Küsimused puudutasid informandi keelelist tausta, eesti keeles õppimise kogemust, eesti keele riigieksami tulemust jm.

2. Introspeksiooniks vajalik ettevalmistus (15–20 min) sisaldas tegevuse üldist eesmärki ja kirjeldust, uurija demonstreeritud näidet lugemisülesande introspektiivsest täitmisest ning informandi proovitööd, mille käigus ta sai soorituse kohta tagasisidet ja täiendavaid juhiseid.

Proovitööks oli valitud katkend eesti keele B2-taseme lugemisülesandest, milles kolmest väitest tuli valida üks, mis kõige paremini vastas tekstiosa põhisisule. Sama ülesande esimese osa täitmist demonstreeris esmalt uurija ise, seejärel sai võimaluse informant.

Informandil paluti lugeda vaikselt ja mõelda valjusti siis, kui ilmnevad probleemid teksti mõistmisel, kui toimub vastusevariantide hulgast sobiva valimine. Samuti paluti informandil rääkida oma plaanitavatest tegevustest ülesande täitmisel. Soovitati rääkida nii palju kui võimalik ning harjumatu olukorrale vaatamata proovida täita ülesandeid sarnaselt eksamil tehtavaga. Ülesannetes sisalduvate tekstide liigi, teema ega raskuse kohta (vt ptk 4.1) informantidele teavet ei jagatud. Informandid teadsid, et ülesanded sarnanevad riigieksamil tehtavaga.

3. Testiülesannete introspektiivne täitmine kestis mõlema ülesande puhul 20–30 minutit, mille ajal informanti ei katkestatud (välja arvatud juhul, kui vaikus oli veninud uurija arvates liiga pikaks). Esimesena täideti valikvastustega ülesanne, mis sarnanes ülesandetüübilt proovitööga ning seetõttu eeldati, et valjusti mõtlemisega ei tohiks tekkida probleeme.



4. Iga ülesande täitmisele järgnenud intervjuu (10–15 min) eesmärk oli koguda täiendavat teavet ülesande täimise kohta. Küsitlus võimaldas kompenseerida ülesande täitmise ajal saamata jäänud andmeid ning sõltuski otseselt informandi sooritusest. Lisaks ülesandespetsiifilistele küsimustele paluti igal informandil kirjeldada ka temale omast lugemisstiili, võrrelda sooritatud ülesannete raskust ning kommenteerida oma introspektiivset testisooritust. Kontrolliti ka, kas kõik informadid olid sarnaste ülesandetüüpidega varem kokku puutunud. Et vastused sõltuks testi tegelikust sooritusest ja mitte mälust, oli informantidel küsitluse ajal võimalik kasutada täidetud ülesannet.

Informant võis valida, kas verbaliseerida oma mõtteid eesti või vene keeles. 4 informanti kasutasid kogu sessiooni vältel vaid eesti keelt, 3 ainult vene keelt ning 3 vahetasid keelt vastavalt vajadusele. Iga informandiga salvestati kahe ülesande täitmise aegsed mõtted ning sooritustele vahetult järgnenud intervjuud, kokku 600 minutit. Salvestised litereeriti täies mahus (vt näidet lisas 7).

Ühe üliõpilasega viidi läbi ka pilootsessioon, mis võimaldas täpsustada informantide instrueerimise ja sooritusjärgse intervjuu üksikasju. Pilootsessioonil osalenud üliõpilast informantide hulka ei arvatud.

Kogutud andmetes ei ole eristatud introspektsiooni ja retrospektsiooni käigus saadud teavet.

#### **5.4. Testiülesannete kirjeldus**

Uurimuses on kasutatud 2009. aasta novembris toimunud riikliku B2-taseme eksami lugemistesti, mis sisaldas nelja ülesannet: (1) valikvastustega küsimused teksti kohta, (2) väidete sobitamine tekstilõikudega, (3) valikvastustega lünktekst, (4) lõikude järjestamine tekstiks. Lugemistestis on 35 üksikküsimust, mis on koostatud kokku umbes 1400 sõnast koosnevatele tekstidele. ([www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee))

Testi neljast lugemisülesandest valiti uurimusse esimene ja neljas (vt lisa 1 ja 3). Kõigi nelja ülesande kasutamine oleks võinud kahandada uurimistulemuste usaldusväärsust, sest introspektsiooni seanss veninuks pikemaks kui 60 minutit, mis on sarnaste uurimuste soovitatavaks ajapiiriks (vt ptk 4.1). Valikvastustega küsimused

osutusid valituks seetõttu, et seda tüüpi lugemisülesandega on võimalik mõõta lugemisoskuse väga erinevaid aspekte (vt ptk 3.2.1.1) ning tõestamist vajab, mil määral üksikküsimused kontrollivad testi eristuskirjas märgitud oskusi. Lõikude järjestamine tekstiks on ülesandetüüp, mida eesti keele tasemetestides on suhteliselt vähe kasutatud, kuid mille koostamine ja hindamine on mõneti problemaatiline (vt ptk 3.2.1.1). Seetõttu on oluline koguda täiendavaid andmeid ülesande valiidsuse kohta.

Järgnevalt kirjeldatakse, mida nimetatud kahe ülesandega on eristuskirja kohaselt soovitud mõõta ning analüüsitakse tekstide ja ülesannete omadusi. Viimases tuginetakse käesoleva magistritöö peatükis 3.2.1 esitatud seisukohtadele ning retseptiivsete ülesannete analüüsi mudelile (vt Manual 2009: 153–157; Alderson jt 2004; vt ka tabel 3), mis töötati välja J. Charles Aldersoni juhtimisel, et aidata seostada lugemis- ja kuulamisteste Euroopa keeleõppe raamdokumendiga (2007).

#### **5.4.1. Valikvastustega ülesanne**

Eristuskirja kohaselt mõõdetakse selle ülesandega *teksti peamisest mõttest arusaamist, olulise eristamist ebaolulisest, teksti kohta järelduste tegemist ning kirjutaja seisukohtade mõistmist* (vt [www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee)).

Teksti peamõtte mõistmist võiks kontrollida seitsmes küsimus „Mis on artikli eesmärk?“, kuna seda aga tekstis sõnaliselt väljendatud pole, siis sellele küsimusele vastamine nõuab kogu tekstile tuginevat järeldamist. Kui pole just tegemist teksti ja küsimuste leksikaalse kattuvusega, on järeldamisoskus vajalik igale küsimusele vastamisel. Minimaalseks järelduseks võib selles ülesandes pidada peibutusvastuste esinemist parafraseeringuna, näiteks 6. küsimuse vastusevariant „Ökokaupadena püütakse pakkuda ka tavalisi tooteid.“ ning sellega seostuv tekstiosa „Ettevõtted püüavad ökotootena näidata toodet, mis seda tegelikult pole.“ Ulatuslikumat järeldamist võiks nõuda näiteks kaudselt väljendatud suhtumise mõistmine esimese küsimuse valikus „nendesse suhtumine on valdavalt halvustav“ ning sellega seostuv osa tekstis „Mõned peavad ökoinimesi leebelt väljendudes lihtsameelseiks, kuid õnneks on sellised arvajad vähemuses“. Ka kolmas hinnatav aspekt *kirjutaja seisukohtade mõistmine* nõuab järeldamise oskust, välja arvatud juhul, kui seisukoht sisaldub tekstis otseselt. Oskus eristada olulist ebaolulisest kaasneb lugemisega üldiselt ning seda on

üksikküsimustega väga raske kui mitte võimatu mõõta. Täpsustamist vajaks, mida olulise ja ebaolulise all täpsemalt silmas peetakse.

#### 5.4.1.1. Teksti omadused

Ülesande 534-sõnalist keskkonnateemalist ajaleheartiklit on eksamiülesandeks mõneti kohandatud, mida siiski viitest teksti allikale välja ei loe. Raamdokumendi järgi (EKR 2007) kuulub tekst isikliku ja avaliku elu valdkonda.

Teksti kohandamisel ülesandetekstiks on tehtud väiksemaid ja suuremaid väljajätteid, mille tõttu on kohandatud teksti maht algsega võrreldes peaaegu poole võrra vähenenud. Välja on arvatud lauseid, mis teksti sidusust ei ohusta (näidetes vastavad kohad alla joonitud):

**Lähtetekst:** Ökoloogilisest eluviisist räägitakse ja kirjutatakse aina rohkem. Majanduskriisi ja miljardäride enesetappude kõrval on ökoteema mõneti kahvatanud, aga küllap see tuleb taas. Internetis artikli jaoks väikest uurimistööd tehes üllatas mind kirg, mis ökoteema ümber leegitseb.

**Ülesande tekst:** Ökoloogilisest ehk rohelisest eluviisist räägitakse ja kirjutatakse aina rohkem. Internetis artikli jaoks väikest uurimistööd tehes üllatas mind kirg, mis selle teema ümber leegitseb.

Väljajätetega aga on tekitatud ka mõttelinki, mis takistavad teksti mõistmist, näiteks:

**Lähtetekst:** Olin varem võitlev ja tuline igas uues maailmapäästmise katses, aga nüüd usun, et vägisi kedagi järele mõtlema ei pane. Muidugi saan ma aru, et kogu ökotootmine põhineb samuti naftal ja kehtival maailmakorral ning et planeedi rahvastikku pole võimalik hobuse ja adraga ära toita. Õigus on ka kahtlejal, kes peavad ökotootmist piisaks meres. Aga mida siis teha? Ennast ja loodust edasi mürgitada?

**Ülesande tekst:** Olin varem võitlev ja tulihingeline igas uues maailmapäästmise katses, aga nüüd usun, et vägisi kedagi järele mõtlema ei pane. Muidugi saan ma aru, et ökoloogiline tootmine põhineb samuti naftal ja kehtival maailmakorral. Aga mida siis teha? Ennast ja loodust edasi mürgitada?

Kohandamise käigus on tehtud muudatusi, mis moonutavad autori sõnumit ja mõistetavalt tekib nii vastuolu tekstis hiljem öelduga. Näiteks võib ülesande teksti lugedes tekkida küsimus, miks müüakse ökopoes liha ja kala, kui ökoinimese toit peab olema taimne:

**Lähtetekst:** Olgu siinkohal lühidalt üles loetud põhimõtted, mida ökoinimesed igapäevaelus järgida püüavad: toit on eelistatult (mahe) taimne ja eestimaine, lisaks mõningal määral ökoloogiliselt puhas välismaine; /---/

**Ülesande tekst:** Olgu siinkohal lühidalt üles loetud põhimõtted, mida ökoinimesed igapäevaelus järgida püüavad: toit peab olema taimne ja eestimaine, mõningal määral ka ökoloogiliselt puhas välismaine; /---/

Sõnavaraliselt ei ole kohandamise käigus peetud vajalikus tekstis anda vihjeid näiteks sõna *mahe* mõistmiseks. Põhimõte on, et ülesande koostamisel lähtutakse taustteadmistest, mis testitavatel eeldatavasti olemas on, või antakse vajalikud teadmised ülesandes. Ülesande tekstis seisab, et „mahetoit on omaette teema“, mis lubaks arvata, et see ei puutu ökoloogilisse eluviisi. *Mahe*-osisega liitsõnu (*mahetoit, mahevili, maheliha, mahekana, mahekala*) esineb tekstis ridamisi, kuid selgusetuks jääb, kas mõisteid *mahetoode, ökoloogiliselt puhas toode* ja *õiglase kaubanduse toode* tuleks käsitleda sünonüümsetena või mitte.

Tekst on jutustavat-kirjeldavat laadi, sisu iseloomustab konkreetsus ning sõnakasutuses domineerivad valdavalt sagedased sõnad. Liht- ja liitlauseid on tasakaalus, pikemad liitlauseid on enamasti kergesti jälgitavad rindlauseid. Keerukamaid põimlauseid, mis võiksid eesti keelt teise keelena kõnelejale raskusi valmistada, on tekstis üksikuid (nt *Ühiskonnas on roheline eluviisi esindajaid, kes oma kogemusi teistega rõõmuga jagavad, ja üha rohkem ka neid, kes seda elulaadi pooldavad, kuigi ise selle põhimõtteid ei järgi.*).

Ülesande tekst võiks olla jõukohane B2-tasemel keeletekasutajale, kelle üldist lugemisostkust iseloomustab muu hulgas „suur aktiivne lugemissõnavara, kuid raskusi võib olla haruldaste idioomide mõistmisega“ (EKR 2007: 87) Lugemisel on info hankimiseks ja arutlemiseks B2-tasemele jõukohane mõista „kaasaegseid probleemartikleid ja ülevaateid, kus autorid väljendavad lahknevaid hoiakuid ja eriarvamusi“ (EKR 2007: 88).

#### **5.4.1.2. Ülesande omadused**

Ülesande tekstiga kaasneb seitse valikvastustega küsimust, kusjuures valikuid on vaid kolm. Küsimused on esitatud läbivalt küsilausestena. Vastusevariantide koostamisel on samuti järgitud ühtsuse printsiipi: ühe küsimuse vastusevariandid on pikkuse poolest võrreldavad, kõik valikud on sõnastatud jaatavas kõnes. Küsimuste järjestus on teksti kulgemisega kooskõlas, kogu teksti mõistmist eeldav järeldamist nõudev küsimus on esitatud viimasena.

## 5.4.2. Järjestusülesanne

B2-taseme eksami eristuskirja järgi on järjestusülesanne üks kahest võimalikust neljandast ülesandest lugemistestis. Ülesandetüübist sõltumata on sellega kontrollitavad oskused *ülelibisev lugemine asja tuuma tabamiseks, tekstist üldine arusaamine ja tekstisiseste seoste mõistmine* (vt [www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee)). Kuna silmavalt lugedes ei ole üldiselt võimalik mõista teksti peamist mõtet, siis võiksid kaks esimest kontrollitavat oskust mõõta ühte ja sama – teksti põhisisu mõistmist, milleks üldjuhul piisab üldlugemisest.

### 5.4.2.1. Teksti omadused

Järjestusülesande tekstiks on jutustavat laadi, ilmselt kommertslikul eesmärgil kirjutatud ajaleheartikkel, mille autor jagab oma muljeid sukeldumiskursusest Aura veekeskuses (vt lisa 3). 352-sõnalise teksti sisu iseloomustab konkreetsus ning sõnakasutuses domineerivad sagedased sõnad. Haruldasi idioome, mis võiksid B2-tasemel mõistmisraskusi valmistada, ei esine. Tekst on minevikuline, valdavalt kindlas kõneviisis, liht- ja liitlauseid on tasakaalus. Keerukaid põimlauseid ei esine, kõige tavalisemad on *et*-põimlauseid (näites alla joonitud):

**Ülesande tekst:** Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema käske täita.

Kuna lähtetekst polnud analüüsimise hetkeks kättesaadav ei Internetist ega Riiklikust Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusest, ei ole võimalik ülesande teksti algsega kõrvutada. Tõenäoliselt on lõikudevahelise kohesiooni tagamiseks sidusvahendeid lisatud või teksti muul moel kohandatud, et lõikude terviktekstiks järjestamine oleks võimalik.

Tekstilõike ühendavad erinevad seosed, mida illustreerib järgnev katke ülesande tekstist (lõike ühendavad tekstiosad on alla joonitud). Narratiivile omaselt esineb viitamisseoseid, nagu näiteks *käske* ja *nendest* lõikude A ja K vahel, kus tegemist on anaforse pronoomeniga. Kasutatud on ka sõnalist kordamist, nagu *mask* ja *maski sisse* lõikude K ja B vahel. Leksikaalne kattuvus lihtsustab järjestamist, samas kui anaforse

pronoomen on sellest keerukam seos. Lõigud B ja E on aga omavahel seostatavad järelduse kaudu, mis on teksti mõistmise seisukohast leksikaalsetest seostest omakorda kognitiivselt nõudlikum.

/---/

<b>A</b>	Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema <u>käske</u> täita.
<b>K</b>	“No aga kuidas ma vee all <u>nendest</u> õigesti aru saan?” mõtlesin mina. Instruktor aga hakkaski juba selgitama, kuidas sukeldumise ajal tuleb käituda ja milliseid käemärke ning reegleid järgida. Ja siis oligi aeg lestad jalga, vest selga ja <u>mask</u> pähe tõmmata.
<b>B</b>	<u>Maski sisse</u> käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. <u>Kõige keerulisem oli alguses hingata.</u>
<b>E</b>	<u>Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata.</u> Lõpuks tulid ka õiged sukeldumisliigutused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.

/---/

#### 5.4.2.2. Ülesande omadused

Ülesanne koosneb kümnest 30–40-sõnalisest tekstiosast, teksti algus on määratud, mis annab kõigile testitavatele sama lähtepunkti (vt lisa 3). Asjaolu, et üks lõik ei sobi töökäsu järgi teksti, sunnib testitavaid kaaluma ka viimase tekstiosa üle otsustamisel. Positiivne on, et peibutusvastuseks koostatud H-lõik ei eristu teistest nähtavalt. Ülesande hindamisel lähtutakse täpse sobivuse põhimõttest, mille järgi saab punkti vastusteribal õiges kohas asetsev vastuse tähis (vt ptk 3.2.1.1).

Ülesande täitmine esitab mälule suuremaid nõudmisi (vt ptk 3.2.1.1) kui valikvastusülesanne, sest lõike, mida pidevalt lugeda, on kümme. Kuna esimene lõik on antud, tuleb õige lahenduskäigu saamiseks leida tekstiosade vahel kaheksa õiget seost.

## 5.5. Uurimuse andmete analüüs

Järgnevalt analüüsitakse ülesandeid kogutud andmete põhjal. Esmalt vastatakse küsimusele, kuidas informandid ülesandeid sooritades vastusteni jõudsid (ptk 5.5.1 ja 5.5.2), käsitledes igat üksikküsimust eraldi. Seejärel antakse ülevaade lugemisstrateegiatega ja testisooritusstrateegiatega kasutusest (ptk 5.5.3) ning tehakse kokkuvõtte enesevaatluse kasutamisest andmete kogumisel (ptk 5.5.4).

Kasutatud on ka ITEMAN 3.50 programmi abil eksamile teostatud statistikat, mis võimaldab introspektsiooniga kogutud andmete abil seletada ülesande võimalikke probleeme (nt miks mõni vastus ei osutunud valituks või miks suur hulk testitavatest nägi peibutusvastuses õiget vastust). Analüüsitava ülesannete kohta käivad statistilised andmed sisalduvad lisades (vt lisa 2 ja 4) väljavõtetena eksami lugemisosa statistikast. Iga üksikküsimuse statistikas (*item statistics*) on esitatud õigesti vastanute hulk (*Prop. Correct*), mis ühtlasi näitab, kui raske või kerge küsimus vastajatele oli, d-indeks (*Disc. Index*) ja punkt-biseriaalkorrelatsioon (*Point Biser.*). Lisaks üksikküsimuse üldistele näitajatele on statistika esitatud ka iga alternatiivse valiku (*Alternative, Alt.*) kohta: valikut valinute hulk (*Prop. Total*); valiku kasuks otsustanute hulk nõrgemast rühmast (alumised 27%) (*Endorsing Low*) ja tugevamast rühmast (ülemised 27%) (*Endorsing High*); punktbiseriaalkorrelatsioon, mis distraktoritel peab olema negatiivne ja võtmel (*key*) positiivne. Nõrgemas rühma loeti statistika järgi 284 testi sooritanust 87 ja tugevamate rühma 81 testitavat. (vt ka ptk 3.2.3)

Ülesannete sooritusi illustreerivad näited on läbivalt numereeritud. Allajoonitud tekst viitab algselt vene keeles väljendatud mõtetele, mille magistritöö autor litereerimise käigus eesti keelde tõlkis. Näidetes kasutatud transkriptsioonimärgid on esitatud lisa 6.

### 5.5.1. Valikvastustega ülesande soorituse analüüs

Esimesena täidetud valikvastustega ülesande tüübist olid informandid hästi teadlikud, sest samalaadsed ülesanded kuulusid sooritatud eesti keele riigieksamisse, mistõttu oli koolis nendega põhjalikult tegeldud. Eksamistatistika järgi oli ülesande keskmine kergusindeks 0.74, mis näitab, et ülesanne oli sihtgrupile pigem lihtne.

### 5.5.1.1. Lahenduskäigust üldiselt

Andmeid koguma hakates kaldusin arvama, et valikvastustega ülesannet täites lähenevad informandid sellele teksti osade kaupa lugedes ja paralleelselt küsimustele vastates. Tegelikult läheneti ülesandele väga erinevalt.

Ühe võimalusena loeti tekst tervikuna läbi, seejuures küsimustele tähelepanu pööramata. Lugemiseks kulunud aeg varieerus seejuures 3,5–6 minutini. Seejärel tutvuti küsimustega ning hakati samas ka neile vastama, vajadusel tekstiosi üle lugedes.

- (1) esiteks (ee) lihtsalt (ee) lugesin algusest lõpuni teksti ja pärast vaatasin juba küsimus (.) ja lugesin neid vastusevariandid ja proovisin (ee) leida (ee) tekstist mis sobib (.) sellele küsimusele mis on põhimõtteliselt (.) kõige õigem (..) proovisin leida (.) et sama põhimõte oleks (i1)

Leidus neid, kes kõigepealt tutvusid põhjalikult küsimustega ja vastusevariantidega, välistades nende meelest sobimatuid valikuid või leides sobiva vastuse ilma teksti lugemata:

- (2) esialgu ma loen küsimusi (...) teise küsimuse variant a tundub absurdne et (...) ökoinimesed kasutavad odavaid asju kolm b ka tundub absurdne (...) ja jällegi (.) teksti lugemata kõige tõenäolisem on c (i9)

Ülesande täitmist alustati ka küsimuste ja vastusevariantidega tutvumisest, mille järel loeti teksti ning asuti seoseid otsides vastama:

- (3) ma loen vastusevariante (.) enne (...) nii (.) nüüd ma hakkan lugema teksti ja (.) proovin (.) seostada (.) seda vastustega (i6)
- (4) nagu ma mäletan tavaliselt küsimused oli järjest (...) järjekorras või ja siis ma loen (aa) loen küsimusi ja siis loen teksti ja otsin vastust (..) jah (i5)

Üks informant tegi oletusi teksti sisu kohta pealkirjale tuginedes:

- (5) ökoloogiline eluviis (.) siis vist läheb jutt (.) sellest asjadest nagu keemiapuhastusvahendid ja prügi (.) väljaviimine (i7)

Töökäsku luges kümnest informandist kolm, mida võib seletada ülesandetüübi tuntusega. Informantide sõnul oli koolis eesti keele riigieksamiks põhjalikult harjutatud, seda näitas mõne informandi vägagi testiteadlik käitumine.



### 5.5.1.2. Üksikküsimuste analüüs

Iga üksikküsimuse puhul (vt ülesannet lisas 1) tuvastatakse esmalt iga küsimuse ja selle vastusevariantide seoseid tekstiga, pöörates tähelepanu järgmistele aspektidele:

- 1) missugune on küsimuse ja vastusevariantide seos: kas valikud sobivad küsimusele vastuseks või esineb ebakõlasid;
- 2) mis viitab vastuse seisukohast olulisele tekstiosale;
- 3) kas valik tekstis sisaldub või mitte;
- 4) kas valik on sõnastatud teksti sisuga võrreldes parafraaseeritult või esineb leksikaalset kattuvust;
- 5) kas õige vastus on tekstis antud otse või kaudselt;
- 6) kas vastamiseks tuleb infot teksti eri osadest sünteesida või leiab selle ühest kohast;
- 7) kas valik vastab tähenduselt tekstile või on see muudetud sisult vastupidiseks, kasutatud eitust vmt.

Teiseks analüüsitakse teksti, küsimuse ja vastusevariantide mõistmisega seonduvat ehk lugemisstrateegiasse puutuvat ning seejärel küsimusele vastamisel tehtud otsustusi ehk testisooritusstrateegiasse puutuvat. Lõpuks tehakse järeldusi selle kohta, missugust kitsamat oskust küsimus mõõdab ning esitatakse muid üldistavaid tähelepanekuid küsimuse valiidsuse kohta. Analüüsi tulemusi kasutatakse ka testistatistika tõlgendamiseks.

#### **Esimene küsimus. Mida kirjutab artikli autor ökoinimestest?**

A	Nende eluviisi kajastatakse üsna vähe.
B	Nendesse suhtumine on valdavalt halvustav.
C	Nende hulka võib lugeda ka pensionärid.

Sõnastus lubab arvata, et tegemist on kogu teksti mõistmist eeldava küsimusega, mis pole siiski õige. A-variant on esitatud tekstiga võrreldes parafraaseerituna ja sisuliselt vastupidisena, seega valitseb antonüümiaseos. B-variant on samuti tekstis öelduga vastupidine ja kuna tekstis on suhtumine väljendatud kaudselt, siis on tegemist kognitiivselt raske peibutusvastusega. Õigeks vastuseks loetav C-variant sisaldub tekstis parafraaseeringuna, kuid võtmesõna „pensionärid“ esineb nii tekstis kui valikus, mis

kergendab sobiva tekstiosa leidmist. Valikud on küll vormiliselt ühtsed, kuid küsitav on C-variandi sisuline sobivus küsimuse vastuseks.

Esimesele küsimusele vastamise lükkas neli informanti edasi, tulles selle juurde tagasi pärast ülesande lõpetamist. Tekstiosa ja vastusevariandid nõudsid korduvat ülelugemist üksikasjadest arusaamiseks (8, 9). Mõistmisraskusi tekitasid üksikud sõnad, nagu *halvustav*, *kajastatakse*, *leegitseb* (6, 7, 13), osalt saadi tähendusest siiski aru (6), kuid tehti ka valesid järeldusi (7).

- (6) ei saa aru sõnast „leegitseb“ aga mõttest on võimalik aru saada (i4)
- (7) mm (.) vastus a on probleem (.) ma täpselt ei tea mis tähendab „kajastada“ aga ma arvan et see on jutustada või midagi sellist (...) ((*ohkab*)) (...) no kajastatakse (..) kui ma loen teisi küsimusi ma näen et kajastatakse ei ole see sõna (..) pigem süüdistatakse või (i5)
- (8) loen esimese lõigu viimase lause veel kord sest ei saanud aru (i3)
- (9) no oli selline mõte ei autor ise halvasti suhtub aga veel üks kord kui vaatasin läbi sain aru et teised inimesed (.) see ei ole autori arvamus (i1)

Küsimusele vastamisel domineerisid erinevad välistamisstrateegiad.

a) Valik välistati, sest ei leitud sellele tekstist kinnitust (10–13). Näiteks B-valik nõudnuks kaudselt väljendatud suhtumise mõistmist, kuid seda tekstis enamasti ei nähtud, mistõttu vastus välistati. See võib olla põhjus, miks statistika järgi B-variant testitavaid ei peibutanud (vt lisa 2, küsimus 1). Nii tugevamate kui nõrgemate rühmast valis seda varianti alla ühe protsendi testitavatest, mis muudab B-variandi kasutuks.

- (10) suhtumisest ökoloogiasse (.) teises lõigus (.) midagi ei räägita nii et (.) b ei sobi (i4)
- (11) a variandist ei räägita tekstis midagi (i4)
- (12) b et „nendesse suhtumine on valdavalt halvustav“ (.) sellest ei ole siin midagi kirjutatud (i6)
- (13) a-st ja b-st ei saa aru kahest sõnast „kajastatakse“ ja „halvustav“ /---/ võtmesõna b variandis on suhtumine (..) aga tekstis sellest ei ole ja seepärast halvustav mulle midagi ei anna (i4)

b) Valikut välistati ka seetõttu, et seda ei mõistatud:

- (14) a ei sobi sest ma ei saanud aru seda mitte eriti hästi (i7)

c) Välistati ka teksti sisule tuginedes, näidates selle mõistmist, mis on kooskõlas konstruktiga:

- (15) b kindlasti ei sobi sest suhtumine on hea (i3)
- (16) samal ajal kui c (..) autor räägib (.) et nende (.) inimeste hulka (.) kes (.) harrastavad (.) ökoloogilist eluviisi (.) võib lugeda ka pensionärid ja sellele on tekstis kinnitus olemas /---/ seepärast valin c (i4)
- (17) terve lõik oli pensionäridele pühendatud (.) ja oli kõige loogilisem (.) a ja b jätsin kõrvale (i9)
- (18) seega siin on kas a või c (...) ja mulle tundub et see on c sest teise lõigu lõpus räägitakse et pensionärid võib nende hulka arvata (i3)

Püüti leida ka leksikaalset kattuvust, seostades vastusevariandis sõna *vähe* tekstis sisalduva sõnaga *vähemuses*, mistõttu küsimusele vastamine päädis esialgu vale otsusega (19). Sama informant tegi hilisema paranduse, kui jõudis teksti lugemisega pensionäride-teema juurde (20).

- (19) ma arvan et a variant on õige sest tekstil leidsin seotud sellega lause „mõned peavad ökoinimesi leebelt väljendudes lihtsameelseiks kuid õnneks on sellised arvajad vähemuses“ (.) a variandis „nende eluviisi kajastatakse üsna vähe“ (i10)
- (20) nüüd kahtlen sest võib-olla valisin vale vastuse ja mõtlen (...) praegu vaatan üks lause kus on kirjutatud pensionäridest ja mõtlen (.) et see on seotud esimesega küsimusega c variandiga (..) ja mõtlen et see on rohkem õige variant (.) ja mina tegin juba (.) vigu (..) ja mina tahan parandada (i10)

Oodatavat vastust valiti siiski ka teksti mõistmise tulemusena, mis näitab vastavust konstruktile:

- (21) lugesin kaks (.) lõigud ja arvan et siis leidsin juba (.) vastust ja vastus on c (.) no siin oli kirjas et „mul on tunne et pensionäride näol on meil olemas suur ökokogukond“ ja nii edasi (i7)

Ühel juhul võiks esimesele küsimusele vastamist pidada ka intuitsioonil põhinevaks.

- (22) esimene küsimus (..) kaldun rohkem a variandi poole (..) b (.) pigem ei sobi aga c on üldse imelik (.) panen a (i5)

Vaatamata nii teksti kui valikute mõistmise raskustele eksis esimese küsimusega ainult üks kümnest informandist. Põhjuseks ajaolu, et küsimusele edukas vastamine nõudis tekstis otseselt sisalduva seisukoha leidmist, mida vaid pisut raskendas see, et vastuse seisukohast vajalik teave ei paiknenud muude valikute kohta käiva infoga samas tekstilõigus. Pole teada, mida selle küsimusega sooviti mõõta, kuid kui oleks soovitud kontrollida tekstis väljendatud suhtumist, tulnuks õige vastus seostada B-variandiga ja sõnastada see võtmele sobivalt, näiteks „nendesuhtumine on üldiselt positiivne“. A-variandi näol võib olla tegemist ka konstruktivälise raskusega, sest valiku üle

otsustamist raskendas selle sõnavaraline keerukus võrreldes teksti endaga. C-variandi probleemiks kujunes püüd sobitada vastusevariante esimese lõiguga, samas kui õige vastus sisaldus teises tekstilõigus.

Ka statistikast nähtub (vt lisa 2, küsimus 1), et B-variant ei peibutanud testitavaid: vaid 6% tugevamate rühmast ja 8% nõrgemate rühmast oli selle variandi valinud, mida informantide vastuste põhjal võib seletada sellega, et suhtumist tekstist üldjuhul välja ei loetud, mistõttu valik välistati. A-variandi kasuks otsustas vastavalt 12% ja 32%, mis muudab selle arvestatavaks vastusevariandiks.

### **Teine küsimus. Millist põhimõtet järgib ökoinimene?**

A	Tarbida odavaid toiduaineid ja asju.
B	Hoida kokku energiat ja piirata tarbimist.
C	Loobuda kodukeemia kasutamisest.

Küsimusele vastavat tekstiosa aitab leida võtmesõna *põhimõte* esinemine nii küsimuses kui tekstis. Vastamist hõlbustab ka olulise info sisaldumine vaid ühes lõigus, mis kujutab endast ühte pikka koondlauset. A-variant võiks teemakaugele inimesele tunduda usutavana, kuid tekstist ei leia ühtegi vihjet, mis võiks panna valikut kaaluma. Õigeks loetav B-variant sisaldub tekstis parafraseeringuna ning nõuab minimaalset sünteesi. C-variant on tekstiga võrreldes sisult vastupidine, kuid seost tekstiga aitab leida võtmesõna „koduokeemia“ esinemine nii valikus kui tekstis.

Vastusevariantide ning vastava tekstiosa mõistmine informantidele raskusi ei valmistanud, sest teksti korduvat ülelugemist parema arusaamise tagamiseks ette ei tulnud. Ohtralt kasutasid informandid järeldamist (23–26), võttes seejuures appi ka teemakohaseid teadmisi (26)

- (23) kodukeemiast siin ei ole palju kirjutatud (..) ainult seda et kodukeemia on looduslik ja seda kasutatakse minimaalselt (.) siin on kirjutatud ainult (.) ja see tähendab et ökoinimesed ei tahavad loobuda kodukeemiast (i1)
- (24) on öeldud et kodukeemia peab olema võimalikult loodusesõbralik (.) ja (.) seda kasutatakse minimaalselt (.) seega kasutatakse (i4)
- (25) tekstis on lause et „energiat tuleb tarbida võimalikult vähe“ (.) no see tähendab et kokku hoida seda (i6)
- (26) mina arvan (.) et ökoinimese elu põhimõte on „hoida kokku energiat ja piirata tarbimist“ selle pärast nad alati peavad (ee) vett säästma (i1)

Järeldamisoskust näidati ka tundmatu sõna *tarbima* tähenduse tuletamisel kontekstist (27), samas kui sõna *loobuma* jäigi informandile selgusetuks, muutes sellega kogu küsimuse ülesande raskeimaks (28).

- (27) mitte kõik sain täpselt aru (mm) sõna „tarbimist“ ei saanud (.) täpselt ei tea (.) võib-olla tean /---/ natuke segas aga no mina sain aru millest räägib (..) /---/ ja vaatasin mis on kirjutatud tekstis (..) no vot siin on ka „energiat tuleb tarbida võimalikult vähe“ tarbida (.) kui on vaadata tekstile ja siin (.) siis ja võrrelda siis tarbida on võib-olla kulutada energiat (.) kulutada (i10)
- (28) c variandis ei tea mis tähendab sõna loobuma /---/ kõige raskem oli võib-olla teine küsimus sest ma ei teadnud seda sõna loobuma (i3)

Lugemise käigus identifitseeriti ka võtmesõnu, mis näitab olulise märkamist tekstis.

- (29) Loen teist küsimust (.) peamine sõna küsimuses on „põhimõtted“ (i4)

Teise küsimuse valikute üle otsustamisel domineeris peibutusvastuste välistamine, seejuures tugineti nii teksti sisule kui ka oma taustteadmiste.

a) Välistamine teksti sisule tuginedes.

- (30) a ei sobi sest toiduainete hinnast ei räägita midagi (i4)
- (31) c variant ei sobi sest oli kirjas et kodukeemiat kasutatakse minimaalselt (..) mitte loobuda sellest üldse (..) a variant ei sobi sest (.) siin on kirjas et (.) nad teevad oma valiku säästlikult ja keskkonnateadlikult aga mitte valivad odavad toiduained ja asju siis arvan et (.) sobib b variant „hoida kokku energiat ja piirata tarbimist“ (i7)

Ühel juhul välistas informant valiku kogu eelnevalt läbiloetud teksti sisu põhjal.

- (32) aga toiduainete kohta on siin kirjutatud et need kaubad mis nad ostavad poest on kallimad (..) mitu korda kallimad kui tavalised (.) toiduained (i1)

b) Välistamine taustteadmiste tuginedes. Valikuid välistati, kuna need tundusid informandile absurdsed. Tegemist on konstruktivälise kergusega.

- (33) „tarbida odavaid toiduaineid ja asju“ (..) see ei ole õige (.) absoluutselt (.) paljud ökoinimesed ostavad kallimad toiduained /---/ no ei ole võimalik üldse kodukeemiat mitte kasutada (i2)
- (34) teise küsimuse variant a tundub absurdne et (...) ökoinimesed kasutavad odavaid asju /---/ keegi ei soovita loobuda kodukeemiast ja ka see on absurdne variant (i9)

Taustteadmiste põhjal otsustati ka õige vastuse sobivuse üle, seejuures automaatselt välistades teised valikud, mis samuti osutab konstruktivälisele kergusele.

- (35) kui ma lugesin vastuse variante /---/ ma kohe arvasin et vist ma valiksin et „hoida kokku energiat ja piirata tarbimist“ (.) (oma teadmiste põhjal?) (.) jah (i6)
- (36) ka ilma teksti lugemata valiksin b variant (i3)

- (37) teise küsimustele on vastus b (.) mina arvan (.) et ökoinimese elu põhimõte on „hoida kokku energiat ja piirata tarbimist“ selle pärast nad alati peavad (ee) vett säästma (i1)

Ühel juhul tugineti õige vastuse üle otsustamisel ka teksti tähendusele.

- (38) arvan et teises küsimuses on õige variant b sellepärast et vaatasin (.) tekstil ja (..) arvan et teksti (..) sisu sarnaneb rohkem teise variandiga (i10)

Informantide taustteadmistel oli teisele küsimusele vastamisel määrav osatähtsus, nendele tuginedes tehti nii valikuid välistavaid kui õiget vastust kinnitavaid otsuseid. See viitab konstruktivälisele kergusele, mis ei räägi küsimuse valiidsuse kasuks ja tekitab küsimuse, mida see küsimus üldse mõõdab. Õige vastus tundus ilmselgelt õige ka siis, kui tugineti tekstile, mistõttu võib väita, et tegemist on suhteliselt nõrkade valikutega. Kui taustteadmiste osa poleks nii domineeriv, võiks küsimus mõõta tekstiosas eksplitsiitselt sisalduvate üksikasjade põhjal järeldamise oskust.

Eelnev aitab selgitada küsimuse suhtelist lihtsust ka eksamistatistikas (vt lisa 2 küsimus 2) 77% vastustest olid õiged. Tugevamast rühmast vastas õigesti 94% testitavatest, alternatiivseid valikuid oli märkinud alla 5% testitavatest, mis näitab, et sellele rühmale oli küsimus liiga kerge. Nõrgemas rühmas osutusid valituks kõik variandid, neist õige vastuse valis 60%.

### **Kolmas küsimus. Millest soovitab autor eluviisi muutmist alustada?**

A	Osta kõiki kaupu ökopoodidest.
B	Loobuda uute asjade ostmisest.
C	Muuta oma tarbimisharjumusi.

Küsimus on seotud kahe lõiguga tekstist. A-variandile tekstis viide puudub, B-variant on sisult antonüümne, kuid põhineb tekstis otseselt sisalduval infol. Õigeks loetavast C-variandist nagu ka küsimusest leiab leksikaalset kattuvust tekstiga, mis lihtsustab vastamist. Valikute sõnastuses torkavad silma viited äärmuslikele tegevustele nagu *osta kõiki kaupu ökopoest* (variant A) ja *loobuda uute asjade ostmisest* (variant B), mis üldjuhul äratavad kahtlust ja ei tundu usutavana. Niisugustest sõnadest nagu *alati, mitte kunagi, kõik, mitte keegi, ainult* jt peaks valikutes hoiduma.

Teksti ja küsimuste mõistmine nõudis mõnelt informandilt põhjalikumat ülelugemist. Segadust võisid põhjustada vastusevariandid, mille üle otsustamise kaks informanti esialgu edasi lükkasid.

- (39) siis loen edasi kolmas küsimus „millest soovitab autor eluviisi muutmist alustada“ (.) veel kord loen et saada aru (...) sain aru mis küsis autor (..) mi- (.) mis küsimus on (i10)
- (40) ei ole kindel veel siis loen edasi teksti (...) ja veelkord need vastused (i8)
- (41) oli raske valida tuli mitu korda lugeda erinevad tekstilõiged et otsustada milline sobib paremini (i1)

Küsimuse sõnastus tekitas probleeme ühele informandile, kes tekstist ei leidnud otse autorilt tulevaid soovitusi, kuid tuli järeldusele, et tekstist leitud nõuanne siiski kuulub autorile.

- (42) (ee) see küsimus oli natukene raske sellepärast et autor kir- (.) ta kirjutas nii et ta (ee) ise ei paku muuta oma tarbimisharjumusi ta kirjutas nii et nagu mingid teised inimesed pakuvad seda (.) ((*naerab*)) umbisikulises tegumoes on kirjutatud (.) siin on kirjutatud et „kõige lihtsam on alustada oma tarbimisharjumuste muutmisest“ (..) aga mina arvan et see on just autori arvamus (.) et on vaja alustada tarbimisharjumus- (.) harjumustest (i1)

Teksti ja küsimuste vahel aitas seoseid luua tuginemine võtmelausele.

- (43) võtmelause neljandas lõigus on välja selgitatud ja seepärast võib asuda vastusevariante lugema (i4)

Küsimusele vastamisel leiti esmalt vastusevariantidega sobiv tekstiosa ja asuti seejärel seoseid looma.

- (44) nüüd ma võrdlen seda (.) lõiku vastusevariantidega (i6)
- (45) võib asuda vastusevariante lugema (...) pärast seda (.) kui kõik variandid on loetud peab leidma vastavuse tekstiga (i4)

Valikute üle otsustamisel võis taas täheldada taustteadmiste suurt osatähtsust nii õige vastuse identifitseerimisel (46, 47) kui peibutusvastuste välistamisel (48). Viimase näite puhul siiski otsiti kinnitust ka tekstist.

- (46) kohe näeb et kõige loogilisem on c variant ja hakkab juba tekstist seda (.) kinnitamist otsida (i7)
- (47) esimene samm eluviisi muuta on muuta oma harjumusi (...) /---/ teksti lugemata kõige tõenäolisem on c (i9)
- (48) esimene „osta kõiki kaupu ökopoodidest“ see ei ole õige sest ei ole vaja kõike sellest poodidest osta (.) on eesti tooted ja (.) mahetooted ka (..) teine (.) „loobuda uute asjade ostmisest“ (.) see on absurdne (...) siin tekstis ei ole mõtet et põhi

eluviis on loobuda uute asjade ostmisest ja ma lihtsalt ei saa hästi aru (.) no (.) no (.) miks selline valikvastus miks me peame nendele loobuda (i2)

Ootuspäraselt oli õige vastuse leidmisel abi leksikaalsest kattuvusest (49–51), vähemalt kahel juhul olid informandid valitud vastuses nii kindlad, et välistasid teised valikud neid kaalumata (50, 51).

- (49) neljandas lõigus räägitakse kolmandast küsimusest (.) ja (..) teen järelduse et vastus on c sest räägitakse et peab alustama harjumuste muutmisest (i5)
- (50) ma arvan (.) et kolmandasse sobib c „muuta oma tarbimisharjumusi“ (.) siin autor (..) seletab et (.) „kõige lihtsam on alustada oma igapäevaste harjumuste muutmisest“ (.) no siin tuleb loetelu et kuidas (.) kolmandasse ma panen c-d (i6)
- (51) mina lihtsalt arvasin et c on täpselt (...) vot see „kõige lihtsam on alustada oma igapäevaste harjumuste muutmisest /---/“ ja mõtlesin et „muuta oma tarbimisharjumusi“ on õige (i10)

Vastuste üle otsustamisel võeti appi erinevad välistamisstrateegiad.

a) Variant välistati põhjusel, et sellele ei leitud tekstist kinnitust.

- (52) a variandi kohta (.) et seal polnud et on vaja kõike ökopoodist osta (i7)
- (53) a variant ei ole õige seepärast et (.) tekstil ei ole seda kirjutatud (i10)
- (54) b mulle tundub et üldse ei ole tekstis (i1)

b) Õige vastus valiti ülejäänud valikute välistamise teel.

- (55) sobib c sest a (..) tekstis ei räägita ökopoodidest ja sellest et peaks loobuma ostudest ((variant B)) ka ei räägita (.) järelikult c (i4)

c) Välistati taustteadmistele tuginedes.

- (56) teine (.) „loobuda uute asjade ostmisest“ (.) see on absurdne (...) siin tekstis ei ole mõtet et põhi eluviis on loobuda uute asjade ostmisest ja (.) ma lihtsalt ei saa hästi aru (.) no (.) no (.) miks selline valikvastus miks me peame nendele loobuda (i2)

Kokkuvõtteks võiks kolmanda küsimuse kohta märkida, et leksikaalne kattuvus teksti ja küsimuse ning õige vastuse vahel muudab küsimuse lihtsamaks. Kuna testitavad vastasid sõnalisele kattuvusele tuginedes õigesti ka teksti mõistmata, on tegemist konstruktivälise kergusega. Valiidsust kahandavad ka peibutusvastused, mis tundusid informantidele ebaloogilised. Küsimusega võiks kontrollida tekstiosas otseselt sisalduva seisukoha leidmist, kuid kogutud andmete analüüs seab selle kahtluse alla. Küsimuse analüüs aitab mõista, miks ka statistika järgi (vt lisa 2, küsimus 3) oli tegemist ülesande kõige kergema küsimusega – 87% testitavatest vastas õigesti,



tugevamatest koguni 98%, nõrgematest 70%. Ka eristusjõu indeks 0.27 on piiripealne. B-varianti valis vaid 4% kõikidest testitavatest, mis viitab nõrgale valikule.

**Neljas küsimus. Kuidas hangib autor igapäevaseid toiduaineid?**

A	Käib turul ja ökokeskuses ostmas.
B	Teeb sisseoste kallites ökopoodides.
C	Sõidab maale talunike käest ostma.

Küsimus on koostatud teksti ühele lõigule ning positiivne on, et vastusevariandid tunduvad teksti lugemata usutavad. Kõikidel valikutel on seos tekstiga olemas: õigeks loetav A-variant sisaldub tekstilõigus otseselt nagu ka B-variant, kuid viimase puhul tuleb mõista, et jutt pole igapäevaostust. C-variandist esinevad tekstis sõnad *maale* ja *talunikud*, mis võivad panna varianti kaaluma.

Teksti ja küsimuste mõistmine nõudis enamikult detailset lugemist ning korduvat ülelugemist, mille põhjuseks just kõigi vastusevariantide seotus tekstiga.

- (57) ise küsimus ei olnud raske aga need vastusevariandid nad kõik no igauks sobis natukene (i6)
- (58) see neljas on selline ülesanne et on vaja olla väga tähelepanelik (i1)
- (59) nõudis detailset lugemist /---/ sest tekstikatkendis on kõik vastusevariandid (.) autor puudutab kõiki kolme variante (..) peab lugema edasi et (.) veenduda õigsuses (.) võib-olla hiljem (.) autor (.) mainib midagi (.) täpsemalt (i4)
- (60) mõtlen et tekstil on kirjutatud et ta ostab talunike käest (.) aga (..) siis vaatan veel teksti (...) (i10)
- (61) neljas küsimus (...) on vaja üle lugeda see lõik (...) ma praegu loen veel kord aga on raske aru saada tekstist (..) ma loen liiga kiiresti (...) mh (...) neljas küsimus (i5)
- (62) neljandas küsimusega on raskusi (...) mulle tundub et kõik sobivad (.) ta tõesti ostis poest ja tavalvalt (.) suvilaomanikult (.) või kuidas (..) juurvilju sai ja nendes (.) ökopoodides isegi käis (i9)

Teine lugemisoskuse aspekt, mida neljandale küsimusele vastamisel võis täheldada, oli sõna tähenduse tuletamine konteksti põhjal. Kolmele informandile kümnest valmistas teatavat raskust sõna *hangib* esinemine küsimuses, kuid selle tähenduse mõistmisega saadi teksti najal hakkama.

- (63) loen neljandat küsimust (.) „kuidas hangib autor igapäevaseid toiduaineid“(.) sõna „hangib“ ei tea (.) ja (.) võib-olla tekstis on mingi selle sõna sünonüüm /---/ kui hakkasin teksti lugema siis kohe oli sellest et (.) autor läks turule siis

ökopoodi jne et „hangib“ nagu võib olla nagu otsib või valib või (.) seda tähendab (i7)

(64) sõna „hangib“ ei tea (.) mis see tähendab aga küsimuse natuke saan aru (.) võib-olla see mulle ei sega /---/ hangib teksti põhjal mina sain aru et omandab võib-olla (i10)

(65) alguses ma ei teadnud mis see sõna hangib tähendab aga pärast tuli meelde (i4)

Üks informant ei teadnud, mida kujutab endast *ökokeskus* ning tõlgendas seda oma taustteadmiste abil, kasutades ühendava lülina sõna *keskus*, mis talle seostub kaubanduskeskusega.

(66) ma ei tea mis on ökokeskus kas nagu supermarket (..) ma ei kujuta ette mis see olla võib (i9)

Samal informandil tekkis ilmselt taustteadmiste põhjal ettekujutus juurvilju kasvatavatest talunikest kui suvilaomanikest. See tuli ilmsiks tänu vene keeles verbaliseeritud mõtetele ega seganud kuidagi küsimusele vastamist. Samas on see näide ühest stereotüüpsetest arusaamast, mille tõttu luuakse tekstist tegelikkusest erinev kujutluspilt.

(67) ta tõesti ostis poest ja tuttavalt (.) suvilaomanikult (.) või kuidas (i9)

Informant, kes oli enne küsimustele vastamist lugenud läbi kogu teksti, vajab ulatuslikumat otsivat lugemist, et leida tekstist kinnitus vastusevariandile, mida ta ei suutnud mälu järgi tekstiga seostada.

(68) a vastus „käib turul ja ökokeskuses ostmas“ no (.) kas oli tekstis mingi turult (.) ma ei mäleta (.) siis vaatan veel üks kord (..) ja siis (.) siin on turuhoonest (.) lugu (.) see võib tähendada et võib-olla a on õige vastus (i2)

Valiku kaalumisel oli informandil vaja tekstiosa detailselt üle lugeda ja ta kinnitas teksti mõistmist omapoolse järeldusega.

(69) c „sõidab maale“ (..) no ikka tarbib talunike toodetud mahetoidud (..) aga seal on öeldud et ta saab „otse maalt tuttava käest“ (.) siis võib-olla see tähendab et ta ei sõida ise siis (i2)

Neljandale küsimusele vastamise lükkas kaks informanti juba eelnevalt nimetatud põhjustel edasi.

(70) mulle tundub et kõik sobivad (.) ta tõesti ostis poest ja tuttavalt (.) suvilaomanikult (.) või kuidas (..) juurvilju sai ja nendes (.) ökopoodides isegi käis (...) jätan praegu vahele (i9)

(71) ma jätan siis praegu neljandat vahele ja loen edasi teksti (i6)

Valikute üle otsustamisel domineeris tuginemine teksti tähendusele, mis kinnitab, et küsimus mõõdab tõepoolest lugemisoskust. Tekstist lähtuvalt tehti nii valikuid välistavaid kui õiget vastust kinnitavaid otsuseid.

a) Tekstile tuginemine valikute välistamisel.

- (72) autor ostab kõigelt asjad (.) siis b ei sobi sest ütleb et ainult poodidest (.) ökopoodidest ja c ei sobi sest ütleb et ainult talunike käest (i5)
- (73) arvan et c variant ei sobi (.) siin on kirjutatud et ta otse talunike käest ostab (.) aga ta ostab kõik turu- (.) turul (.) a variant /---/ ta ostab turul või ökokeskuses (i10)
- (74) loen neljanda küsimuse (..) loen teksti edasi (...) kohe välistan variandi (.) b sest kirjutaja ilmselgelt ei käi kallites poodides vaid ostab kas turult või tuttavatelt (...) neljandas küsimuses panen vastuse a sest ostab turult ja (.) poodidest (.) kindlasti ei käi pidevalt taludes (.) kuigi teeb ka seda (i3)
- (75) b „teeb sisseoste kallites ökopoodides“ (.) ta ikka teeb aga mitte kõike (..) c „sõidab maale“ (...) no ikka tarbib talunike toodetud mahetoidud (..) aga seal on öeldud et ta „saab otse maalt tuttava käest“ (.) siis võib-olla see tähendab et ta ei sõida ise siis (.) ma arvan et a on õige vastus (i2)

b) Tekstile tuginemine õige vastuse üle otsustamisel.

- (76) arvan et hetkel sobib a sest siin on kirjutatud et ta käib nii turul kui ka poes ja (..) talus ka ostmas midagi nii et kõikides kohas midagi ostab (i8)
- (77) olen kindel et neljandale küsimusele vastus on a sellepärast et autor kirjutab selles artiklis et ta käib turul ja ostukeskuses ostmas kõik vajalikud toiduained erinevad jahud helbed ja paljud teised kaubad ja (.) (i1)
- (78) osa mis vastab küsimusele on loetud ja nüüd tuleb leida vastus (...) kõige rohkem sobib a (i4)

Ühel korral toimus valiku välistamine taustteadmiste põhjal (79) ja üks informant otsustas juhuslikult õige vastuse kasuks (80)

- (79) kahtlen et keegi soovib osta ainult kallid ained ökopoodidest (i7)
- (80) aga ilmselt siiski variant a (.) aga ei ole selles küsimuses kindel /---/ intuitsioonist valisin (i9)

Ühele informandile oli neljas küsimus kõige raskem, põhjuseks liigne klammerdumine ühe tekstiosa külge, mis aga polnud vastuse seisukohast oluline lõik.

- (81) Kõige raskem neljas (..) siin on kaks lõiku (.) ma arvasin et vastus on teises aga oli esimeses (i5)

Kokkuvõtteks. Kui informandid olid eelmistele küsimustele vastates otsinud seoseid teksti ja valikute vahel ning suutnud seose puudumise tõttu valikuid välistada, siis

neljandas küsimuses on kõigil valikutel seos tekstiga olemas, mis sundiski teksti süvenema. Küsimust puudutavate andmete analüüs lubab järeldada, et küsimus kontrollib tekstiosas eksplitsiitselt sisalduvate üksikasjade leidmist. Vastusevariandid kujutavad endast tugevaid valikuid, mille vahel otsustamine ei olnud informantidele nii kerge, kui küsimuse sooritustulemuste (100%) põhjal arvata võiks.

Eksamistatistika järgi (vt lisa 2, küsimus 4) sarnanevad neljanda küsimuse näitajad eelmise küsimuse näitajatega: 83% õigesti vastanud ja d-indeks 0.27, mille põhjal küsimus on lihtne. Informantide väljendatud mõtted lubavad väita, et küsimus oli raske õigel põhjusel, sest otsustused tehti tekstist lähtuvalt.

**Viies küsimus. Milline ebameeldiv üllatus tabas hiljuti autorit?**

A	Ökopoulos oli väga väike puuviljade valik.
B	Ökopoulos olid müügil ülikallid maiustused.
C	Ökopoest ostetud kaup oli kaugest riigist pärit.

Küsimuse sõnastuses võib märgata kattuvust tekstiga, mis kindlasti hõlbustab sobiva tekstiosa leidmist. A-variant on nõrgalt seostatav neljandale küsimusele vastava tekstilõiguga. B-varianti võiks pidada heaks peibutusvastuseks, sest tekstis antud hinnanumbri järgi võiks lugeja teha järelduse, et tegemist on kalli kaubaga. Teksti edasine lugemine avab autori seisukoha hindade odavuse kohta. Õigeks loetavale C-variandile leidub aga kinnitus lauses, mis leksikaalselt kattub küsimusega. Kuna vastus on tekstist ka otseselt leitav, võib see kahandada variandi kaalu.

Teksti ja valikuid oli informantidel kerge mõista (82), mida näitab ka see, et korduvat ülelugemist ei vajatud. Mõistmiseks piisas otsivast lugemisest lõigu piires (83, 84)

(82) sain aru hästi see (.) mis ta kirjutas (i3)

(83) ((*loeb valjusti küsimuse*)) „milline ebameeldiv üllatus tabas autorit“ (.) siis temal vist ei ole hetkel midagi ebameeldivat siis proovin lugeda edasi (.) nii leidsin (i8)

(84) kuna nendest variantidest (..) selles lõigus midagi ei ole (.) siis loen edasi ja kohe näen (.) et seda olekski pidanud lugema ((*muigab*)) (i4)

Loetut seostati isikliku kogemusega ja jõuti imestada, et päevalillesemneid Hiinast sisse veetakse.

- (85) no ma hästi mäletan tekstist see lugu (.) kuidas ta päevalilleaseemneid ostis (.) sellepärast et need olid hiinast (.) ma ei (.) ma ei teadnud et (.) sealt tulevad meile ka (i2)
- (86) mind ka natuke (.) imetles et kuidas nii et päevalilleaseemned kasvavad ka euroopas või ukrainas (.) miks neid siis hiinast tuua (i7)

Mitmed informandid otsustasid neljanda küsimuse järel lugeda ülejäänud teksti lõpuni, millest piisas, et viiendale küsimusele vastus leida.

- (87) oletasin et parem juba kõike teksti lõpuni lugeda ja siis vastust otsida (i7)
- (88) ja siis loen teksti juba lõpuni (...) siis tulen tagasi viienda küsimuse juurde (i6)

Vaatamata leksikaalsele kattuvusele otsustati valikute üle enamasti teksti tähenduse põhjal.

- (89) vaatan nüüd viiendat (...) viies c muretseb et liiga kaugelt tuuakse toiduaineid (i9)
- (90) sobib „poest ostetud kaup oli kaugest riigist pärit“ (.) siin on kirjutatud et (.) näitest et ta ostis päevalilleaseemneid ja sai teada et need on pärit hiinast (.) see on väga kaugel (i10)
- (91) ja siis kohe meenutan et (.) oli tal ebameeldiv üllatus et ta ostis päevalilleaseemneid mis tulid hiinast (.) ja miks neid tuleb nii kaugelt (.) eestisse viia ja siin ongi sama variant et „ökopoes ostetud kaup oli kaugest riigist pärit“ (i7)
- (92) ma kohe näen et c on õige vastus sellepärast et autor ütleb et ta ostis päevalilleaseemneid (.) mis olid kasvatatud hiinas ja see on väga kaugest riigist (.) see tähendab et kaugest riigist pärit (.) siis ma panen c (i2)
- (93) sobib c see on ilmselge sest autor ostis seemneid ja sai aru et need on kaugelt tulnud (i4)

Ka valikuid välistavaid otsuseid tehti tähendusest lähtuvalt.

- (94) (..) „ökopoes olid müügil ülikallid maiustused“ see oli sellepärast et autor kirjutas et (.) et kõik hinnad on õiglasel (.) ja ta kirjutas et (..) „60 krooni banaanikilo ja 40 krooni šokolaaditahvli eest ongi õiglane hind“ (.) see ka ei sobi (i10)
- (95) loen viiendat küsimust (...) ja loen teksti edasi (...) ja ma panen variandi c et toiduained on toodud kaugelt (.) hinnad teda rahuldavad (.) ja väikesest valikust pole juttu (i3)
- (96) b vastus oli et „müügil olid ülikallid maiustused“ aga autor räägib et see on normaalne hind (i2)

Leksikaalset kattuvust kasutas ära kolm informanti kümnest. Ootuspäraselt aitas tekstiga kattuv *ebameeldiv üllatus* lugemise käigus tuvastada vastuse seisukohast õige tekstilõigu (97) ja kinnitada C-variandi sobivust (98, 99).

- (97) ((*loeb valjusti küsimuse*)) „milline ebameeldiv üllatus tabas autorit“(.) siis temal vist ei ole hetkel midagi ebameeldivat (.) siis proovin lugeda edasi (..) nii leidsin (..) kõige sobivam on c sest tema räägib et päevalilleaseemnetest mis tulid hiinast (.) hiinast (i8)
- (98) no selle küsimusele mina võin kiiresti anda oma vastust (.) see on c (.) ja sellepärast ((*naerab*)) (..) siin on (..) kirjutatud et need päevalilleaseemned olid pärit hiinast ja see oli väga suur üllatus autori jaoks /---/ väga lihtne küsimus siin nagu kohe kirjutatakse kohe esimesest lausest nagu öeldakse vene keeles torkab silma.(i1)
- (99) viies küsimus algab sellega et „milline ebameeldiv üllatus tabas (.) autorit“ (.) ja (..) siis tekstis lõik algab (.) ka nende sõnadega et (.) „oli ka ebameeldivaid üllatusi“(.) ja siin räägitatakse päevalilleaseemnest (i6)

Taas oli märke sellest, et küsimust püütakse seostada kitsalt ühe tekstiosaga, kuid esitatud näite (100) puhul märkas seda ka informant ise.

- (100) kuna nendest variantidest (..) selles lõigus midagi ei ole (.) siis loen edasi ja kohe näen (.) et seda olekski pidanud lugema ((*muigab*)) (i4)

Kokkuvõtvalt võib viienda küsimuse kohta öelda, et vaatamata sõnalisele kattuvusele, mis muutis küll vastamise lihtsamaks, kasutati vastamisel teksti mõistmise oskusi. Küsimus mõõdab tekstiosas otseselt sisalduva suhtumise leidmist ning vastamiseks piisab otsivast lugemisest tekstiosa piires. Vastamisel keskenduti õige vastusevariandi põhjendamisele, ka B-variandi välistamist osati põhjendada (vt 94–96). A-variandi nõrga seose tõttu tekstiga jäi valik tähelepanu alt välja. Vaid ühel juhul mainiti, et sellest pole tekstis juttu (vt 95), üheksal juhul ei kaalutud seda üldse, mis jätab küsimuse tegelikult kahe valikuga, kahandades nõnda selle valiidsust. Kõik informandid vastasid küsimusele õigesti.

Eksamistatistika põhjal (vt lisa 2, küsimus 5) on taas tegemist pigem lihtsa küsimusega, sest 79% testi sooritanutest vastas õigesti. Tugevamate rühma esindajaid ei peibutanud alternatiivsed vastused sarnaselt eelmiste küsimustega: kumbagi varianti valis vaid 2% selle rühma testitavatest. Nõrgema rühma näitajad on head, sest mõlemad peibutusvastused osutusid valituks arvestataval määral (A – 21% ja B – 14%).

#### **Kuues küsimus. Mis muudab artikli autori murelikuks?**

A	Ökokaupadena püütakse pakkuda ka tavalisi tooteid.
B	Ökokaupu ostetakse sageli ainult moe pärast.
C	Ökokaupade tootmisel kasutatakse üha rohkem naftat.

Küsimus on seotud autori suhtumise mõistmisega ning kõik vastusevariandid tunduvad teksti lugemata sobivat õigeks vastuseks. Õigeks loetav A-variant on koostatud lihtsa parafraaseeringuna ja tekstist otse leitav. B-varianti seob tekstiga märksõna *mood*, ent erinevas tähenduses: ökokaupade ostmine „moe pärast“ vastuses ja roheline eluviis kui „moeasi“ tekstis, mille vahet võib olla mitte-estlasel raske tajuda. C-variant tundub käesoleva töö autorile tõene, kuid lähteteksti kohandamisel on ülesande teksti tekitatud mõistmiskaskusi (vt ptk 5.4.1.1). Kuna artikli autor maailma ega inimesi muuta ei saa, siis käitub ise teadliku ökoainimesena, samas keskkonnasaaste pärast pidevalt südant valutades. Tavaliste toodete pakkumine ökokaupadena on autorile vahendatud teave ja ta soovib olla tähelepanelik, kuid ei väljenda murelikkust.

Teksti mõistmise seisukohast oli kuues küsimus informantidele üks raskemaid (101–104), millest annab tunnistust ka vajadus teksti detailselt üle lugeda (103–104).

- (101) no (.) võib-olla natuke raskem kui teised küsimused (i2)
- (102) no kuues küsimus oli natuke raskem (*naerab*) sellepärast on et a ja b variandid võivad mõlemad sobida (i1)
- (103) vaatan veel üks lause (.) ja (.) proovin saada aru (.) mis see tähendab (..) vaatan veel variandid (i10)
- (104) loen kuuendat küsimust (..) ja loen teksti edasi (...) loen veel kord küsimust (..) mulle tundub et c variant (.) pole õige (.) loen veel kord seda osa (...) (i3)

Kasutati järeldusoskust, et seletada autori murelikku suhtumist (105, 106) ning põhjuslikke seoseid (107).

- (105) selles lõigus (ee) viimases lauses ta kirjutab et olge (.) tähelepanelikud (.) ja vaadake millist toodet te ostate ja (..) ja (.) nende sõnade järgi mina võin öelda et just see asja teeb autori (.) autorit murelikuks (i1)
- (106) eelviimases lõigus paneb autorit muretsema see et (..) ökokaupad saavad moeasjaks ja (.) firmadele raha teenimise allikaks ja sobib b variant (.) (i9)
- (107) autor väljendab oma muret selle kohta et kuna öko on moes püütakse ökokaupadena pakkuda ka neid mis seda üldse pole (i3)

Üks informantidest seostas loetut isikliku kogemusega, mis annab tunnistust taustteadmiste kasutamisest teksti tõlgendamisel.

- (108) no jälle on selline asi et tuli meelde kohe sellest et on vaja alati vaadata mis on siltide taha kirjutatud (.) ma vaatan tihti ja oli palju üllatusi ka (i2)

Mõistmisraskusi esines nii sõna- kui lausetasandil (109–112). Tundmatute sõnade tähendust suudeti siiski kontekstist tuletada (110). Kuigi mõistetamatuks jäi terve vastusevariant, ei lasknud informant end sellest segada ja välistas valiku (112).

- (109) teksti (.) osas (.) on palju (.) sõnad (.) mis mina ei tea (..) näiteks (..) praegu (...) näiteks sõna „mahedat“ (...) „sissetulekuallikas“ (..) (i10)
- (110) siis vaatan kuues küsimus „mis muudab artikli autori murelikuks“ (.) (*loeb sosinal üle*) (.) ei saanud täpselt aru mis see „murelikuks“ tähendab (.) aga võib-olla mure (.) aga natukene sain aru mis see tähendab (i10)
- (111) aga sõnaga „püütakse“ ma natuke kahtlen et saan õigesti selle tähendust (.) või selle vormi (.) ma arvan et see on sõnast püüdma (i7)
- (112) aga c (.) ma ei saa aru mis see üldse tähendab (..) praegu ma arvan et a on õige (i5)

Küsimusele vastamisel kasutati mitmesuguseid välistamisstrateegiaid. Välistati, kuna tekstist ei leitud valiku kohta infot (113, 114). See puudutas just C-varianti, millega seotud tekstiosa ei paikne eelmiste variantidega samas lõigus. Kuigi enamikul juhtudest lugemise käigus C-variandiga seotud info leiti, ei hakatud juba tehtud otsust ümber vaatama. Välistati ka valiku mittemõistmise tõttu (114). Kui informant oli vastuse valinud, välistas ta teised valikud neid kaalumata (115), kuid ühel juhul ei osanud informant valiku välistamisele selget põhjendust tuua (116).

- (113) c variant et „ökokaupade tootmisel kasutatakse üha rohkem naftat“ (.) mm (.) siin naftast ei olnud midagi vist (i6)
- (114) c variant siin üldse ei sobi sellepärast naftast ja kuidas need ökokaubad tootvad (.) või tootvad siin üldse ei räägitakse /---/ kui edasi hakkasin lugeda siis muidugi sain aru et ökoloogiline tootmine põhineb naftal aga ta ei pane tähelepanu sellele punktile (i1)
- (115) ((*kas b ja c välistasite?*)) jah kuna ma leidsin õige vastuse (i4)
- (116) otsustasin mitte (.) kaaluda seda sest (.) no (..) siin oli viimases lõigus viimane lause et „kui nafta ükskord otsa saab oleme ju kõik ökoinimesed“ ei tea, ma otsustasin mitte vaadelda seda viimast varianti (i6)

Õige vastuse kasuks otsustati, kui valikule leiti tekstist sisuline kinnitus.

- (117) vaatan veel variandid (..) ja leidsin (.) variant mis on õige (.) variant number a (.) mitte number aga (.) a on õige (..) sellepärast et leidsin tekstil (.) lause (.) mis (.) sellest räägib täpselt „ettevõtted püüavad ökotootena näidata toodet mis seda tegelikult pole“ (.) a variandil on kirjutatud „ökokaupadena püütakse pakkuda ka tavalisi tooteid“ (i10)
- (118) „mis muudab artikli autori murelikuks“ (..) seal oli juttu mingist kohvist ja sellest et (.) ärimehed ja (.) firmad mis tegelevad toitumisega (.) saavad seda aru ja



püüavad kõik tooted mis ei ole (.) ökoloogilised (.) näidata nii et nad (.) oleksid ja (..) ja siis valin a varianti (i7)

- (119) kuues küsimus (.) „mis muudab artikli autori murelikuks“ (..) sellest oli tekstis midagi et ökokaupadena püütakse pakkuda tavalisi tooteid ja siis me kõik peame silti vaatama (i2)

Küsimuse raskuse taga võib ühe põhjusena näha teksti kohandamisega tekitatud probleeme, mille tõttu oli raske mõista C-varianti ja sellega seotud tekstiosa (vt 103, 104, 112). Teiseks raskuse põhjuseks võib olla valikus sisalduv väljend *moe pärast*. Ootuspäraselt olid *moe pärast* ja *moeasi* informantidele samatähenduslikud, millest tehti järeldus, et B-variant on õige vastus (vt 106). Ka sellega muudeti teksti mõistmine kunstlikult raskemaks, mis viitab konstruktivälisele raskusele.

Kuues küsimus võiks kontrollida tekstiosas eksplitsiitselt väljendatud suhtumise leidmist. Küsitav on vaid, kas õigeks loetav A-variant väljendab just autori suhtumist ning kas see suhtumine just murelik on. Statistika järgi (vt lisa 2, küsimus 6) oli tegemist küll testi kõige raskema küsimusega, aga näitajate poolest on raskus keskmine – 50% testitavatest vastas õigesti. Nii tugevama kui nõrgema rühma esindajad olid valinud kõiki variante õigeks vastuseks. C-variant peibutas just nõrgemaid, kellest 46% oli see eelistatuimaks vastuseks, võtit valis 33% sellesse rühma kuulunud testitavatest.

#### **Seitsmes küsimus. Mis on artikli eesmärk?**

A	Tutvustada ökoloogiliselt puhtaid toiduaineid.
B	Tutvustada ökoloogilist eluviisi isiklike kogemuste põhjal.
C	Tutvustada kodumaiste ökokaupade suuremaid tootjaid.

Küsimus on mõeldud kontrollima, kuidas testitavad mõistavad autori kavatsusi, mis on tekstis kaudselt väljendatud. Küsimusele vastamine eeldab teksti kui terviku üldist mõistmist ja loetu põhjal järelduste tegemist. Variandid A ja C omistavad tekstile kommertsliku eesmärgi, õigeks loetava B-variandi järgi on teksti eesmärgiks kogemuste jagamine.

Informantidele ei valmistanud teksti eesmärgi mõistmine ja põhjendamine raskusi (120), kuigi üks neist pidas seitsmendat küsimust ülesande raskeimaks. Loetu põhjal suudeti teha oodatud järeldusi (121).

- (120) oli lugu sellest kuidas autor ise teeb oma igapäevaseid (.) oste ja tegelikult kõigest (.) mis isiklike kogemusega on see seotud (i2)
- (121) ma arvan et b variant (.) sest see tekst (.) pole nagu reklaamtekst (.) seal ei ole nimetatud mitte ühtegi kohta või tootjate nimi või mingit sellist (i7)

Valikute üle otsustamisel tugineti valdavalt loetule, kinnitades valitud vastusevarianti (120–22) või välistades sobimatuid valikuid (123).

- (122) ma arvan et siia sobib b variant „tutvustada ökoloogilist eluviisi isiklike kogemuste põhjal“ (.) sest (.) peaaegu terve tekst oli sellest (.) kuidas ta elab (.) kuidas ta no (.) säästab energiat ja (.) milliseid kaupu ta ostab (.) kust ta ostab (i6)
- (123) loen seitsmendat küsimust (...) ja kohe tundub et a ja c variant langevad välja sest autor ei tutvusta mingeid tootjaid ega tooteid vaid kirjeldab olukorda turul (i3)

Küsimusega kontrollitakse tekstis implitsiitselt sisalduva eesmärgi järeldamise oskust ning vastamine nõuab teksti põhisisust arusaamist. Statistika põhjal (vt lisa 2, küsimus 7) võib öelda, et kõige vähem valiti C-varianti – vaid 7% kõigist testi sooritanutest, mis näitab, et tegemist on nõrga valikuga. Õigesti vastas 77% testitavatest, küsimus oli ülesande kõrgeima d-indeksiga (0.4), sest tugevamatest vastas õigesti 93% ja nõrgematest 53%.

### 5.5.1.3. Kokkuvõte

Üldises lähenemises ülesandele võib märgata sarnasusi Rupp jt (2006 ptk 4.2) uurimuse tulemustega, mis puudutab teksti ja küsimuste lugemise kombineerumist eri lahenduskäikudes. Erinev oli aga see, et võtmesõnade tuvastamisele ei pööratud nii suurt tähelepanu: see näis olevat vaid ühe informandi (i4) strateegia. Teiseks erinevuseks oli küsimustele vastamise järjekord, mis Rupp jt informantidel oli eranditult järjestikune, samas kui minu informandid jätsid korduvalt raskusi tekitanud küsimusi vahele, tulles nende juurde tagasi enamasti pärast teistele küsimustele vastamist. Märke sellest, nagu oleks ülesandetüüp takistanud situatsioonimudeli loomist (vt Rupp jt 2006 ptk 4.2), ei ilmnenu. Informandid kasutasid aktiivselt oma teemakohaseid ja üldteadmisi, kuid on põhjust arvata, et detailse ettekujutuse saamist tekstist kui tervikust raskendasid teksti omadused.

Positiivne on, et analüüsitud ülesandes ei ole küsimused ja nendega kaasnevad valikud seostatavad vaid ühe kindla lõiguga. See sunnib ülesande täitjat lähenema teksti

lugemisele ulatuslikumalt, mis vastab rohkem ka tavapärasele lugemisele. Informandid aga seostasid küsimuse valikud valdavalt konkreetse tekstilõiguga ja kui valikut ei õnnestunud selle osaga seostada, järeldati, et vastav info tekstis puudub, mis oli välistamise sage põhjus. Võimalik, et küsimuse seostamine kindla tekstilõiguga on koolist saadud teadmine, mis näitab eksami mõju õpetamisele.

Mida üksikküsimused analüüsi põhjal mõõdavad ja kuidas see vastab testi eristuskirjale, näitab kokkuvõttev tabel 4, mille esimeses tulbas on loetletud oskused, mida üksikküsimused uurimuse andmete analüüsi põhjal kontrollivad. Teises tulbas olevad numbrid viitavad tuvastatud oskusi mõõtvatele üksikküsimusele ning viimane tulp näitab, kuidas eristuskirja järgi mõõdetavad oskused seostuvad analüüsi tulemustega.

**Tabel 4. Valikvastustega ülesandega mõõdetavad oskused testi eristuskirja ja andmete analüüsi põhjal**

<b>Kontrollitavad oskused analüüsi põhjal</b>	<b>Küsimuse nr</b>	<b>Taotlused eristuskirja järgi</b>
tekstis implitsiitselt väljendatud eesmärgi järeldamine	7	peamisest mõttest arusaamine
-	-	olulise eristamine ebaolulisest
tekstis implitsiitselt väljendatud eesmärgi järeldamine	7	teksti kohta järelduste tegemine
(tekstiosas otseselt sisalduvate üksikasjade põhjal järeldamine)	2	
(tekstiosas kaudselt väljendatud suhtumise järeldamine)	1	
tekstiosas eksplitsiitselt väljendatud seisukoha leidmine	1	kirjutaja seisukohtade mõistmine
tekstiosas eksplitsiitselt sisalduva suhtumise leidmine	5	
(tekstiosas eksplitsiitselt väljendatud suhtumise leidmine)	6	
(tekstiosas otseselt väljendatud seisukoha leidmine)	3	
tekstiosas eksplitsiitselt sisalduvate üksikasjade leidmine	4	?

Kuna teksti eesmärk on analüüsitud ülesandes samastatav selle peamõttega, kontrollib 7. küsimus korruga kahte eristuskirjas seisvat oskust. Kõige rohkem mõõdavad analüüsitud ülesande küsimused oskust mõista kirjutaja seisukohti ja suhtumist, mis sisalduvad tekstis otseselt (küsimused 1 ja 5). Ühegi küsimuse kohta ei saa väita, et sellele vastamine sõltub oskusest eristada tekstis olulist ebaolulisest, mis viitab vajadusele täpsustada eristuskirjas, mida täpsemalt olulise ja ebaolulise vastandusega silmas peetakse. Tekstiosas eksplitsiitselt sisalduvate üksikasjade leidmist, mida näitas 4. küsimuse analüüs, eristuskirjas nimetatud ei ole. Kontrollitavad oskused, mis tabelis on esitatud sulgudes, näitavad, et vastavad küsimused võiksid neid oskusi mõõta, kui püüda kõrvaldada küsimuste valiidsust ohustavaid põhjusi (vt allpool).

Kolme küsimuse kohta leidub andmeid, mis kinnitavad, et need mõõdavad ühte eristuskirjas nimetatud oskustest. Neljal küsimusel esineb aga konstruktivälist variatiivsust.

1. Valikute välistamine peaks toimuma vaid tekstile tuginedes, kuid analüüs näitas, et välistamise põhjusteks olid ka informantidele ebaloogilisena tunduvad vastused (3. küsimus) või valikute nõrk seos tekstiga (3., 5. küsimus). Kui sel moel välistatud valikuks oli peibutusvastus, kaaluti õiget vastust tegelikult vaid kahe valiku hulgast, mis muutis küsimuse kunstlikult lihtsamaks ning näitab konstruktivälist kergust.

2. Taustteadmiste kasutamist ei saa kunagi täielikult välistada, ent kui 10 informandist pooled tuginevad vastamisel teksti asemel olemasolevatele teadmistele (teine küsimus) või loogikale, on taas tegemist konstruktivälise kergusega ning ülesande taaskasutamisel peaks kaaluma küsimuse ja/või valikute muutmist.

3. Leksikaalset kattuvust teksti, küsimuse ja õige vastuse vahel esines 3. küsimuses, teksti ja küsimuse vahel 5. küsimuses, mõlemal juhul muutus küsimusele vastamine seeläbi lihtsamaks.

4. Konstruktivälist raskust võis täheldada 1. küsimuses, mille valik oli sõnastuselt keerukam kui tekst ise, ja 6. küsimuses, milles lisaraskus oli tekitatud lähteteksti kohandamisega ülesandele sobivaks.

Analüüsitud ülesandes näitasid informandid tundmatute sõnade tähenduse tuletamisel, et kasutati ka teksti teistest osadest saadud teavet, mis on seostatav tavapärase lugemisega ning seetõttu võikski testis olla ka niisuguseid küsimusi. Paraku ei ole ülesande koostajad loonud eeldusi võtmesõnade tähenduse mõistmiseks. Nagu teksti omadusi analüüsides eeldati, oluaks sõna *mahe* eksplitsiitne või implitsiitne selgitamine tekstis vajalik, nagu ka selle seosed mõistetega *õiglane kaubandus* ja *ökoloogiliselt puhas*. Tekstist selgub, kes on ökoainimesed, kuid ei selgu, mis täpsemalt on ökokaubad. Oli märke sellest, et sõna *mahe* tähendus jäi informantidele arusaamatuks. Näide 124 kinnitab, et mahetooteid ei seostanud informant ökokaupadega. Seda võidi ekslikult järeldada tekstist, mille kohaselt „mahetoit on omaette teema“. Seega anti tekstis tõlgendamist hõlbustavate seoste asemel vihjeid, mis viisid ebasoovitavate järeldusteni. Aru ei saadud ka „õiglase kaubanduse mahedast kohvist“ (125).

(124) esimene „osta kõiki kaupu ökopoodidest“ see ei ole õige sest ei ole vaja kõike sellest poodidest osta (.) on eesti tooted ja (.) mahetooted ka (i2)

(125) „mis muudab artikli autori murelikuks“ (..) seal oli juttu mingist kohvist ja sellest et (.) ärimehed ja (.) firmad mis tegelevad toitumisega (.) saavad seda aru /---/ (i7)

Tekstide kohandamisel lugemisülesandele sobivaks tuleks silmas pidada, et tulemus oleks sidus, üheselt mõistetav ning võimaldaks testitaval teha oodatavaid järeldusi. Analüüsitud ülesande lähteteksti kohandamisel ei olnud nendele nõuetele piisavalt tähelepanu pööratud, mille tulemusena ilmnisid informantidel mõistmisraskused ja tehti valesid järeldusi. Ilmselt teksti kohandamise tõttu ei ole alati hästi leitavad ka autori seisukohad, millega seostub seitsmest küsimusest neli (vt näide 42).

## **5.5.2. Järjestusülesande soorituse analüüs**

### **5.5.2.1. Lahenduskäigust üldiselt**

Järjestusülesande keskmine sooritus oli 83,8% (vt lisa 8) ning tegemist oli mitmete informantide sõnul ebaeeldiva ülesandetüübiga. Üldiselt peeti seda raskemaks kui esimest, valikvastustega ülesannet. Raskendavate asjaoludena nimetati riski, et erinevad inimesed võivad teksti erinevalt tõlgendades järjestada erinevalt (129), aga ka võimalust, et ühe vale otsuse korral ebaõnnestub kogu ülesanne (130). Lõikude järjestamine tekstiks on kognitiivselt nõudlik tegevus (126), informandid märkisid, et

just õigete seoste leidmine muudab ülesande raskeks (130, 131). Samuti esitab lõikude järjestamine suuri nõudmisi lühimälule: korraga on vaja meeles pidada rohkem, kui lühimälu maht seda võimaldab. Seda näitab ka informandi kommentaar (128). Kuna tekst ununeb, on vaja tekstilõike korduvalt üle lugeda, mis väsitab. See võib olla põhjus, miks soorituse järel kas üldse ei kontrollitud oma lahenduskäigu õigsust (132) või kontrolliti põgusalt, silmavalt lugedes. Ülesande sooritamise muudab keerukamaks tõenäoliselt veel see, et korrastamata tekstiosade põhjal on ka situatsioonimudeli loomine raskendatud. See aga on lineaarselt kulgevaid sündmusi edastava teksti puhul oluline.

- (126) raskem on liita üksikuid osi terviktekstiks kui lihtsalt leida vastuseid sellele mis juba on kirjutatud (i3)
- (127) mulle ei meeldi see ülesanne (.) raske (i5)
- (128) ülesanne ei ole nii tuttav (.) ei ole harjunud selle tüübiga (.) üldse ei armasta ülesandeid kus on vaja midagi järjekorda panna /--/ peab palju meeles pidama (.) kogu teksti on vaja meeles pidada (..) teskt ei ole raske aga ülesanne on raske (i9)
- (129) minu jaoks (.) sobib nii (.) et (.) ma mõtlen nii aga teine mõtleb teisiti (.) iga inimene mõtleb erinevalt (.) võib juhtuda ka et mõned lõigud me ajaksime segamini (i6)
- (130) see oli raskem ülesanne (.) tuleb mõista õigeid seoseid (.) kui valid valesti siis on kõik valesti (i4)
- (131) no mina arvan et (.) just see ülesanne oli kõige raskem sellepärast (.) oli vaja kõik need osad (.) õigesti siduda et tekkis ilus (.) seotud tekst (i1)
- (132) peaks nagu üle lugema aga tähelepanu enam ei ole lugemin juba kõike nii palju kordi (i9)
- (133) mina mäletan et see ülesanne alati oli mulle kõige raskem võib-olla (.) ei tea /---/ sellepärast et mõnikord mina võin niimoodi mõelda (.) et (.) nu (.) näiteks b osa panna siia siis vaatan et kui edasi vaadata kuidas (.) milline osa peab edasi olema (.) vaatan (..) võib-olla see ka läheb (.) või ei (.) aga (.) siis hakkam mõtlema ja (..) tihti ajan kõik segamini siis läheb kõik sassi sassi ja hakkam uuesti mõtlema ja unustan ja siis hakkad ja hakkad jälle mõtlema (i10)

Kui ülesande täitmine koos sellele järgneva küsitlusega võttis üheksal informandil aega 24–34 minutit, siis ühele neist (i10) kujunes see aeg poole pikemaks (50 min). Informant tegi juba märgitud vastustesse korduvalt parandusi, sattudes üha suuremasse segadusse ning oli pikaleveninud sessioonist ilmselgelt väsinud. Informandi selgitus ülesande raskuse kohta (vt 133) näitab, et ülesandesse takerdumine ei olnud juhuslik, vaid seda tüüpi ülesanne on talle alati raskusi valmistanud. Seegi kinnitab näidetes 126–

132 väljendatud hinnanguid ülesande raskuse kohta. Informandi i10 lahenduskäigu kohta saab ülevaate alternatiivsete lahenduskäikude analüüsi osast lk 101, kus selle järjekorda tähistab (c).

Ülesandele tervikuna läheneti taas erinevalt, kuid eristada võib kahte peamist lähenemisviisi. Informandid, kes olid eelmist ülesannet lahendades alustanud kogu teksti läbilugemisest, tegid seda nüüdki, vaatamata sellele, et tegemist on korrastamata tekstiosadega:

- (134) praegu ma loen kõik lõigud ära (i2)
- (135) on (.) õiges järjekorras panna (.) lõigud (.) aa no praegu siis ma hakkam lugema kõik need (.) lõigud (i1)
- (136) siis praegu ma hakkam lugema kõiki neid lõiku ((*loeb kõik järjest läbi*)) praegu ma lõpetasin a lõigu ja lõpetasin b lõiguga (...) praegu loen e lõiku (..) loen i lõiku (...) ma olen lõpetanud nende lugemisega (..) nüüd ma hakkam proovima panna need kõik järjekorda (i6)

Teiseks lähenemisviisiks oli etteantud algusosa läbilugemine, mille järel loeti silmavalt lõikude algusi, et leida algusele sobiv järg. Seejuures välistati sobimatuid lõike (139, 140) ja tegeldi aktiivselt esialgse situatsioonimudeli loomisega, mida näitavad oletused sündmuste kulgemise kohta (138, 142). Ühel juhul leidis informant, et valikulisest lugemisest ei piisa järgneva lõigu väljaselgitamiseks, ning muutis oma lähenemisviisi, hakates kõiki lõike järjest läbi lugema (140). Näide 142 illustreerib aga vastupidist – informant kavatses lugeda lõigud järjest läbi, kuid seda tehes asus lõike omavahel seostama.

- (137) loen määratud esimese lõigu (...) pöoran tähelepanu viimasele lausele võrdlen viimast lauset ja teiste lõikude esimesi lauseid (i4)
- (138) siis alustan esimesest lõigust (...) siis lihtsalt jooksen silmadega kõik need lõigud ja oletan mis võiks olla teine lõik siis esimene lõppes sellega et ta tuli kella kuueks aega veekeskusesse ja siis võib-olla (..) praegu olen b lõigu juures „maski sisse käskis instruktor meil veel sülitada“ see täpselt ei ole siis c „nüüd oli aga juba hilja teisele alale“(..) see ka ei sobi sest võib-olla enne seda pidi midagi juhtuma (i7)
- (139) esiteks ma loen esimest (...) mh (.) siis proovin teised loeda (.) a ei sobi (.) see (.) siin ankeedist vist (.) midagi ei ole öeldud esimeses lõigus (.) b (.) ka ei sobi (.) siin instruktor (.) maski (.) mm ma arvan ei sobi (i5)
- (140) nüüd ma loen (.) see esimene lõik (...) edasi ma otsin kus (.) võib olla teine osa (...) alguses loen lihtsalt esimesi sõnu et saada aru näiteks e ei sobi (.) h ka tuleb hiljem (..) loen f (..) saan aru et see ka tuleb hiljem (.) nii nagu alustasin on (.) raske seepärast loen lihtsalt kõik variandid järjest läbi (...) lugesin d variandini ja

panen selle teiseks tundub et tähenduse poolest see sobib kõige paremini (...) nüüd vaatan kiiresti ülejäänud variante et leida kolmas osa (i3)

- (141) loen määratud esimese lõigu (...) pööran tähelepanu viimasele lausele võrdlen viimast lauset ja teiste lõikude esimesi lauseid (i4)
- (142) räägib sukeldumisest (..) mulle kohe tekib pilt sellest loost (.) ilmselt x on kingitus siis mingi atesteerimine siis mingi instrueerimine siis sukeldumine ja viimane osa on lõpp muljed ja nii edasi /---/ esialgu oli plaan kõik järjest läbi lugeda aga tuli välja et lugemise ajal hakkasin juba lõike omavahel seostama (i9)

### 5.5.2.2. Üksikküsimuste analüüs

Erinevalt valikvastustega ülesandest ei ole järjestusülesande üksikküsimuste statistiline analüüsimine väga praktiline, sest võib küll öelda, kui suur hulk testitavatest ühte või teist valikut eelistas, kuid kuna pole teada, missugune oli nende lahenduskäik, siis niisugused arvandmed ei ole informatiivsed.

Ülesande kui terviku kohta võib eksamistatistika põhjal (vt lisa 4) öelda, et õigete vastuste protsent jääb küsimusesti 31 ja 69 vahele. See teeb keskmiseks kergusindeksiks 0.48, mis asetseb raskusskaala keskpunktis. Keskmise d-indeksi on 0.64, mis näitab ülesande väga tugevat eristusjõudu. Tugevamate rühma õigete vastuste protsent oli ülesande esimeses kolmandikus 94–96% (vt küsimused 28–30), hakkas siis langema, kuid jõudis viimaseks küsimuseks taas 83%ni. Nõrgemate rühmas algasid õiged vastused 37%st, langedes isegi 8%ni 33. küsimuses. H-lõiguna esinevat peibutusvastust valisid tugevamad ja nõrgemad suhteliselt võrdselt (vt nt küsimused 33–35) ja seda eelistati näha eriti eelviimase lõiguna (vt küsimus 34), kus tugevamaid peibutas H-lõik rohkemgi kui nõrgemaid.

Järgnevalt analüüsitakse järjestusülesande sooritamisel tehtud otsustusi, millest 5 lahenduskäiku langevad kokku oodatava järjestusega, 5 informandil esines erinevusi viimaste lõikude järjestuses (vt sooritustulemusi lisas 8). Seega on tulemuste hulgas kuus erinevat lahenduskäiku, mida analüüsitakse eraldi. Kuna viie informandi osaliselt õiged lahenduskäigud erinevad ootuspärasest alles teksti lõpuosas, on nende näited teksti algusosa lõikude järjestamise kohta liidetud oodatava järjestusteni jõudnud informantide näidetega. Alternatiivsete järjestuste analüüs keskendub väärseostele.



1) Oodatav järjestus X → D → C → A → K → B → E → I → F

Lõikude X–A järjestamine ei valmistanud informantidele raskusi. Vaid üksikutel juhtudel kaaluti põgusalt alternatiivseid võimalusi. Järjestamisel ilmnenud probleeme ning otsustuste tagamaid käsitletakse märgitud vastuste kaupa, analüüsid ka põhjusi, mis sundisid kaaluma teisi variante.

X → D

X	<i>Kui sain sõpradelt sünnipäevakingiks sukeldumiskursuse, mõtlesin alguses küll, et nad on hulluks läinud. Aga mis teha – kingitus on kingitus ja nii tuligi eelmisel reedel see tee jalge alla võtta. Kell 18 ootas ees proovisukeldumine Aura veekeskuses.</i>
D	Jõudsin kohale veidi varem ja leidsin üsna kiiresti üles ka oma grupi. Et aega parajaks teha, jälgisime parasjagu toimuvat vesiaeroobika treeningut. Peast käis läbi mõte, et miks ma küll hoopis seda ei võinud kingiks saada – oleks mitu korda ohutum.

Vaatamata sellele, et lõikude X ja D vahel ei ole otsest leksikaalset seost ning otsustada tuli üheksa lõigu vahel, leiti teksti algusele üsna kiiresti sobiv jätk. Teksti mõistmise raskusi ei esinenud, vaid ühel juhul ei teatud *sukelduma* tähendust, kuid kontekstile tuginedes tuletas informant selle probleemideta:

(143) pealkirjast ei tea mis on „sukeldumine“ (...) aura veekeskus kingitus tehti järelikult on sukeldumine edasi loen kõik lõigud (i9)

Valikul lähtuti sündmuste ajalisest järgnevusest (144–148), ning oma otsuse õigsust kontrolliti kogu lõigu ülelugemisega (145, 150) mis näitab, et sobiva lõigu leidmiseks piisas üld- või valiklugemisest (145, 149). Otsuse tegemisel kasutasid mitmed informandid välistamise strateegiat (149).

(144) x räägib sellest et ta sõitis aura keskusesse ja d räägib sellest et ta jõudis sinna liiga vara (i3)

(145) arvan et järgmiseks lõiguks on d sest tegevuse järgnevus (..) tegelane pidi saabuma aura keskusesse (.) ja d räägib sellest et (.) ta saabus varem ja leidis oma rühma see võiks olla järg loen d täielikult läbi (...) (i4)

(146) siin tuli (.) kõige esimest lõiku sellega et kell 18 ootas ees proovisukeldumine aura veekeskuses (..) ja kuna siin oli lõpetanud et ta peab kuhugi minema siis võib-olla d lõik (.) et ta jõudis kohale veidi varem ja leidis enda grupi (i6)

(147) teine lõik minu arvates on d (.) siis tema räägib edasi et tema jõudis kohale (i8)

(148) peab olema lõik kus ta sinna saabub (i9)

(149) ((Ohkab)) (..) ma proovin lugeda (.) aa siin (.) esimene on (..) siis ei ole vaja esimest otsida (.) siis ma proovin teist otsida (.) nii et mõte (.) jääks (..) esiteks ma

loen esimest (...) mh (.) siis proovin teised loeda a ei sobi (.) see (.) siin ankeedist vist (.) midagi ei ole öeldud esimeses lõigus (.) b (.) ka ei sobi (.) siin instruktor (.) maski (..) (mm) ma arvan ei sobi (..) c ka (..) aaa d võib sobida (...) ma märgin selle teiseks (i5)

(150) siis loen seda d varianti lõpuni ja oletan mida võiks edasi juhtuda (i7)

D → C

<b>D</b>	Jõudsin kohale veidi varem ja leidsin üsna kiiresti üles ka oma grupi. Et aega parajaks teha, jälgisime parasjagu toimuvat vesiaeroobika treeningut. Peast käis läbi mõte, et miks ma küll hoopis seda ei võinud kingiks saada – oleks mitu korda ohutum.
<b>C</b>	Nüüd oli aga juba hilja teisele alale mõelda. Meie juurde tuli instruktor ja palus kõigepealt täita üsna pika ankeedi. Pidin andma igasugust infot enda kohta ja kinnitama muu hulgas ka seda, et ma ei põe mingit haigust.

Enamasti järjestati teksti D-lõigu viimase ja C-lõigu esimese lause vahel nähtud seose põhjal (151–155), kuid lähtuti ka sündmustiku arengust (155, 156, 157), mis põhines tegevustiku kulgemise kohta eelnevalt tehtud oletustel ja ilmselt ka teksti struktuuri tundmisel (158).

Lugemise tüüpidest kasutati nii valiklugemist (154, 155, 159) kui süvalugemist (158), viimast seetõttu, et kaalumisel olid ka teised variandid ning otsustamine nõudis üksikasjadesse süvenemist ja kuna lõikude ülelugemisel kippus ununema lõik, millele järke otsiti, siis ka selle korduvat ülelugemist.

Näide 158 annab tunnistust taustteadmiste kasutamisest tegevustiku kulgemise kohta järelduste tegemisel: ankeedi täitmine on informandi kogemusel tüüpiline igas kursuse alguses, mille põhjal ta paigutab tekstilõigu loo algusesse.

Vaid ühel juhul (vt 158) kaaluti tõsisemalt alternatiivseid võimalusi teksti järjestamiseks, kuid need välistati kui tegevustikku hetkel sobimatud.

(151) siis mina arvan et (..) järgmine lõik on siin (..) (aa) c (.) sest d punkti viimane lause oli et „peast käis läbi mõte et miks ma küll hoopis seda ei võinud kingiks saada“ ja esimene lause c punktis oli „nüüd oli aga juba hilja teisele alale mõelda“ nagu siin on järg (.) loogiline järg (i1)

(152) leidsin kolmanda osa (.) see on c (.) sest teises osas lõpus ta rääkis et oleks tahtnud saada kingituseks pigem vesiaeroobikat aga kolmas osa algab sellega et nüüd oli sellele juba liiga hilja mõelda ja tema juurde tuli instruktor tähendab et algab põhitegevus loen c variandi täielikult läbi (i3)

(153) siis siin ((D-lõigus)) oli öeldud et ta tahaks vist rohkem aeroobikat saada see on ohutum siis c lõik algab sõnadega et nüüd oli juba hilja sellele mõelda (i6)

- (154) ja siis jooksen silmadega läbi kõik need variandid ja arvan et kohe c sobib sest d variant lõppeb sellega et ta räägib vesiaeroobikast ja see kingitus oleks ohutum ja c algab sellega et nüüd oli juba hilja teisele alale mõelda ja siis panen c kolmandale (i7)
- (155) siis viimane on et oleks mitu korda ohutum siis c praegu sobib kõige parem sest oli juba hilja teistele asjadele mõelda (.) siis panen c kolmas lõik (.) siis loen edasi (..) siis arvan et see sobib siis panen kriipsu c peale ja d peale siis neid ei ole enam vaja lugeda (i8)
- (156) vist kohe pärast d on kohe c tuli instruktor /---/ (i9)
- (157) otsin kus oli lugu ankeedist (..) vist vot c (.) et nende juurde tuli instruktor ja palus täita ankeedi ja kohe näen et a on ka sellega seotud (i2)
- (158) tähenduse poolest sobib järgmiseks f kui võrrelda d viimast ja f esimest lauset aga ma pole veel kindel sellepärast loen variante edasi (...) pidevalt loen üle d viimast lauset et võrrelda kas see sobib esimeste lausetega (...) kõige rohkem sobib f ja h aga kuna on vaja otsustada loen mõlemad täielikult läbi ja siis otsustan (...) h ei sobi kuna (..) viimasel lausel ei ole mõtet kui panna seda loo algusesse (.) pigem sobib lõppu (.) sest siin öeldakse et oleks pidanud kaamera kaasa võtma sellega peab aga midagi filmima aga basseinis pole esialgu midagi filmida (...) (mm) arvan et f siiski hästi ei sobi (.) seepärast otsin vastavust neist kolmest a b c kõige sobivam on c sest me oleme teksti alguses sest tuleb instruktor ja palub täita ankeedi see on standardtegevus iga kursuse alguses (.) loen täielikult läbi (i4)
- (159) siis vaatan (..) (mm) (..) siis otsin kolmas (.) praegu vaatan e (...) (mm) (.) ei sobi (.) ta ei saanud mingeid nippe (...) (mm) (.) f (.) ma ei tea (..) (mm) rohkem mitte (..). ((ohkab)) (...) h ja i (..) (mmm) (.) arvan et ei sobi h (.) h (.) võib (..) (mm) (.) ka ei sobi (.) siis võib f (.) või h (..) ((ohkab)) (...) loen (..) (mm) ei ole hea (..) aa c võib (..) jah (.) c sobib (...) mh-mh-mm (i5)

C → A

C	Nüüd oli aga juba hilja teisele alale mõelda. Meie juurde tuli instruktor ja palus kõigepealt täita üsna pika ankeedi. Pidin andma igasugust infot enda kohta ja kinnitama muu hulgas ka seda, et ma ei põe mingit haigust.
A	Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema käske täita.

Lõikude C ja A vahelist seost oli kõigil informantidel lihtne märgata, sellena nähti ankeedi täitmist, mis algab ühes lõigus ja lõpeb teises (160–165). Tegemist on sõnalise kattuvusega, mis tugeva leksikaalse seosena muudab küsimusele vastamise lihtsamaks. Näite 162 puhul jääb mulje, et informant ei ole täiesti veendunud oma otsuses ning tugineb täielikult leksikaalsele kattuvusele lõikude vahel. C-lõigule järje leidmine on ülesande lahendamisel juba kolmas otsus, informandid olid lõike juba korduvalt üle

lugenud, mistõttu mäletati, et ankeedist on veelgi juttu olnud ning asuti otsima konkreetset lõiku, kasutades valiklugemist (163, 164). Otsustamisel loeti siiski C-lõik uuesti täielikult läbi, et olla valikus kindel (163). Ülesande soorituse hõlbustamiseks tõmmati maha juba valituks osutunud lõikude tähistused (160, vt ka 155, 168).

- (160) mulle tundub et neljas osa on a sest kolmandas täideti ankeeti ja a algab just sellest (.) loen a (...) ja panen neljandaks a sest see on ilmselgelt õige tõmban maha mis on kasutatud et need ei segaks /--/ c ja a vahel on seos selles et mõlemad räägivad ankeedist (i3)
- (161) pärast c sobib a sest c nad täitsid ankeeti ja a-s nad lõpetavad nii et see on sama tegevus (.) vaatan viimast lauset (..) ei saa aru mis on „käske täita“ (i4)
- (162) kuna siin räägitatakse ankeedist siis (.) a lõigus on kohe alguses kirjutatud et ankeedi lõpust võisid kõik lugeda (..) siin räägitakse ka ankeedist siis see võib olla neljas (.) siis praegu ma panen et a on neljas (i6)
- (163) loen c varianti lõpuni „meie juurde tuli instruktor (..) ja palus kõigepealt täita ankeedi“ ja (..) kuskil oli ankeedist ja proovin kõigepealt leida varianti aa see oli a (..) siis loen läbi c varianti (..) ja siis arvan et see on just nimelt a variant (.) seal oli mingi ankeedist ja panen siis neljanda a varianti (i7)
- (164) siis vaatan uuesti a lõiku (...) siis b vaatan (...) hetkel sobib neljandaks a kõige rohkem minu meelest panen ka kriipsu siis loen veel kord ja otsin edasi mul kolmas lõik oli kus nad kirjutasid ankeeti siis a on nagu edasi et „ankeedi lõpust võisid kõik lugeda“ ja nii edasi (i8)
- (165) nende juurde tuli instruktor ja palus täita ankeedi ja kohe näen et a on ka sellega seotud (.) jah ma arvan et a on järgmine ((*mis siin kohe seostus sellega?*)) (.) ankeedi täitmisega (i2)

A → K

<b>A</b>	Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema käske täita.
<b>K</b>	“No aga kuidas ma vee all nendest õigesti aru saan?” mõtlesin mina. Instruktor aga hakkaski juba selgitama, kuidas sukeldumise ajal tuleb käituda ja milliseid käemärke ning reegleid järgida. Ja siis oligi aeg lestad jalga, vest selga ja mask pähe tõmmata.

Järjestuse A → K märkis õigesti 8 informanti. Keerukama seose (*käske* – tagasiviitav pronoomen *nendest*) mittemärkamist või -mõistmist kompenseeriti seoste leidmisega tegevustikust. Ühel juhul ei mõistetud tekstis *käske täita* tähendust (161), mis sundis otsima seoseid üldisest tegevuskäigust ja nõudis otsuse tegemiseks detailset lugemist (166). Järjestamine tegevuskäigu põhjal järeldusi tehes osutuski valdavaks (167–170), ning see on teksti jutustavat laadi silmas pidades igati ootuspärane. Lähtuti instruktori

tegevusest, kes A-lõigus palub oma korraldusi järgida ja K-lõigus hakkab neid selgitama (vt nt 167). Teiseks järjestamise aluseks oli tuginemine juba mainitud leksikaalsele seosele (171–173), mille märkamine nõudis ka süvalugemist (168).

Alternatiivsed valikud mõjutasid otsuse tegemist kahel informandil. Peibutama hakkas teksti sobimatu H-lõik, mida korraks kaalus üks informant (168) ja teine märkis selle esialgu ka õigeks vastuseks (175), põhjendades hiljem lõigu sobivust sellega, et turvatunne enne sukeldumist on igati loogiline (174). Kuna informant väljendas oma mõtteid vene keeles, ei ole põhjust arvata, et ta sõna *turvatunne* tähenduses võis eksida. Ilmselt seostub niisugune järeldus kuidagi tema isikliku kogemusega või üldteadmistega ning vastuse valimine olnuks näide selle kohta, kuidas teksti mõistes võib siiski vale vastuseni jõuda.

Üks informant kaalus tõsisemalt lõikude B, E ja F vahel, kuni tekstisse süvenemine võimaldas leida sobiva vastuse (168), ning teine lõikude H ja E vahel (175).

- (166) ilmselt on järgmine lõik k aga pole veel kindel sest instruktor selgitab ohutuseeskirju ja kuidas käituda (..) kuna a-s ei ole veel öeldud et nad on sukeldunud ka k-s nad pole veel sukeldunud (..) proovin aru saada k mõttest (..) valin k /---/ ma ei panustanud seoses esimesele lausele ma vaatasin üldist mõtet (i4)
- (167) *((missugust varianti te praegu loete))* no praegu (.) proovin (.) mõtlema milline variant on kõige sobiv (.) sellepärast et siin on (..) kirjutatakse et instruktor palub täpselt tema käske täita (.) siin edasi mina arvan et k peab olema (.) sellepärast et siin instruktor hakkas selgitama mida on vaja teha (.) nad veel ei jõudnud mitte midagi veel (.) selga panna (.) instruktor ainult selgitas (.) mida on vaja teha (.) sellepärast (.) siin sobib k (i1)
- (168) ja siis vaatan mis võiks olla *((tõmbab maha kasutatud variandid))* võib-olla h (.) ta tundis ennast ülihästi (.) aa ei ei (.) vaatan üks kord teised lõigud (.) vaatan e lõiku (..) võib-olla b (...) probleemne koht *((naerab))* kas b (..) või e (.) või f *((naerab))* ma mõtlen kui eelmine a lõik lõpetas sellega et (..) (mm) (..) et instruktor lihtsalt rääkis et seal ei ole midagi hirmast et tuleb (..) aa tema käske täita (..) aa siis võib-olla see on k sest ta küsib kohe kuidas ta (.) nendest vee all (.) õigesti aru saab (.) siis ma arvan et k /---/ ma lihtsalt ei näinud et siin on nagu vastus (.) oli vaja veel üks kord lugeda (.) ma lihtsalt ei näinud kuidas see a lõik lõpeb (.) ma ei lugenud väga ettevaatlikult (i2)
- (169) viies on tõenäoliselt k ja panen selle (..) sest siin instruktor veel räägib teoreetilist osa (.) tähendab tegevus toimub enne sukeldumist ja nad panevad maski pähe tähendab see on kindlasti viies osa (i3)
- (170) mõtlen mis pärast a-d võib tulla ja meenutan mis enne oli (..) tuleb tema käske täita ja kohe pärast a-d tuleb k instruktor selgitab kuidas olla (i9)

- (171) lugesin läbi veel b (.) arvan et see tuleb pärast (..) e ei tule veel (...) praegu ma ei tea (.) millist valida (..) aa (.) siis k (..) a-s öeldi et (.) tuleb käske täita aga k-s (..) öeldakse et (.) ta ei saa aru vees (.) siis võiks sobida (i5)
- (172) nüüd ma mõtlen et äkki a juurde sobiks k sest a lõik on lõpetatud sellega et midagi hirmast ei juhtu et tuleb ainult täpselt instruktori käske täita ja inimene kellele see kingiti mõtleb et kuidas me nendest vee all õigesti aru saame (.) siis võib-olla k on viies (.) siis ma loen selle lõpuni (...) (i6)
- (173) siis loen kõik need edasi (..) loen praegu meenutan mis oli a lõigus ja mis võiks edasi olla (...) loen praegu b varianti (...) siis c ja d jätan vahele ja hakkam e varianti lugema (.) ei tea sõna „nipi“ (..) see vist ei sobi ja (..) ja arvan et see on siis k variant sest a variandi lõpus tuleb ainult täpselt tema käske täita ja (.) k variant algab sellest et „aga kuidas ma nendest vee all õigesti aru saan“ siis nendest võib siis oletada et just nimelt käskest juttu on ja panen k varianti (i7)
- (174) otsustasin et hiljem räägitakse sukeldumisest aga siin ta tundis „turvatunnet lisas ka instruktori lähedalolek“ see on täiesti loogiline et ta enne sukeldumist tunneb end turvaliselt (.) c ja a ja k siin käib veel teoreetiline jutt sukeldumisest (i3)
- (175) võimalik et see on h (..) loen ülejäänud ka i ja k (..) i ei sobi (..) nüüd valin viienda variandi h ja e vahel (...) mind segab see et variandis e ma ei tea mis on sõna „nipi“ ja „sukeldumisliigutused“ ka esialgu märgin variandi h pole selles kindel ja proovin otsida kuuendat osa (...) loen b osa (...) loen f osa (..) loen i osa (...)/---/ (i3)

K → B

<b>K</b>	“No aga kuidas ma vee all nendest õigesti aru saan?” mõtlesin mina. Instruktor aga hakkaski juba selgitama, kuidas sukeldumise ajal tuleb käituda ja milliseid käemärke ning reegleid järgida. Ja siis oligi aeg lestad jalga, vest selga ja mask pähe tõmmata.
<b>B</b>	Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. Kõige keerulisem oli alguses hingata.

Kuna lõike K ja B seob tugeva leksikaalse seosena sõnakordus, siis ootuspäraselt sellele järjestamisel ka tugineti (176–178). Samas võib öelda, et domineerisid siiski sündmuste käigul põhinevad järeldusseosed, mille alusel lõigud järjestati (179–182). Seejuures tegi informant oletusi tegevuse edasise käigu kohta (181) ning kasutas otsivat lugemist, et leida hüpoteesidega kattuvat tekstilõiku.

Kuna osa tegevusest toimub enne sukeldumist ja teine osa basseinis, siis mitmed informandid sellest juhendusidki nii sobiva lõigu kasuks otsustamisel (179, 180) kui ka ebasobivate välistamisel (180). Näide 180 kinnitab, et järjestamiseks piisas teksti sisu üldisest mõistmisest, sest kuigi teksti üksikasjadest aru ei saadud, oli sündmuste üldise

käigu põhjal võimalik oodatav vastus valida. Näites 182 on informant kasutanud järeldusseost, mille aluseks instrueerimisega seonduv.

- (176) jutt oli k lõigu lõpus maskist (.) siis tuleb b (.) kus ka jutt on maskist (..) loen veel läbi need ülejäänud neli (...) (i5)
- (177) siin viiendas ((*K-lõigus*)) räägitatakse et instruktor selgitas neile kuidas tuleb käituda ja oli aeg lestad jalga panna vest selga ja mask pähe tõmmata (..) kuna siin räägitatakse maskist siis b lõik algab ka sellega et maski sisse käskis instruktor sülitada et ta uduseks ei läheks ja siis nad sukeldusid basseinisse siis ma panen seda kuuendaks (.) ja ma loen seda lõpuni (i6)
- (178) no eelmisel lõigul oli jutt sellest et pani vest selga ja lestad jalga ja mask ja b lõigus räägitakse et ((*parafraseerib teksti*)) (.) instruktor käskis maski sisse enne veel sülitada (.) siis sellepärast ma arvan et see on b (i2)
- (179) no mina arvan et praegu lõigud i f h ja e ei sobi (.) sellepärast et (.) nendele lõikudele (.) ee meie kangelane on nagu vees (.) ujub teiste inimestega aga b lõigus nad veel (.) kuskil basseini juures panevad (.) kõik vajalikud asjad selga (.) maskid (.) lestad (.) ja paljud muid vajalikud asju ja kuues punkt on b (.) mina arvan (i1)
- (180) järgmine kuues ma arvan on b sest räägitakse kuidas ta just vette oli läinud ja panen kuuendaks b tõmban nimekirjast maha k ja b /---/ k lõpus nad panid maski pähe aga b osas (..) esimesest lausest ei saanud aru aga sain aru et see on veel enne sukeldumist ja et instruktor sellest midagi räägib (..) või näitab ja b osas ta oli juba basseinis /---/ mis sõnadest ei saanud aru (..) sülitada ja uduseks (i3)
- (181) kuna mm viimane lause räägib sellest et on aeg panna selga vest ja lestad jalga ja mask pähe sellele võiks loogiliselt järgneda kas see kuidas nad seda selga panid või see kuidas nad esimest korda sukeldusid (..) püüan leida midagi sellesarnast (...) ma heitsin pilgu peale ei otsustanud veel aga proovin aru saada sündmuste käigust (.) et õigesti valida (...) noo arvan et kuuendaks on b lõik sest b aluses räägitakse maskidest ja sellest kuidas nad sukeldusid seega kõik on loogiline (..) tegelane ütleb et alguses oli raske hingata ja oli raske mingit asja teha (i4)
- (182) arvan et b sobib sest oli ka jutt sellest et mis märk mida tähendab ((*K-lõik*)) ja siin ((*B-lõik*)) oli juttu sellest et (..) kogu teooria oli peast pühitud (.) kohale jõudes (.) arvan et see sobib ja panen kuuenda kohta b variant (i7)

Seitsmel informandil analüüsitava kümnest õnnestus ülesanne viienda küsimuseni (k.a) lahendada vastavalt võtmele (vt lisa 8), mis on võrreldav eksamistatistika tugevamate rühma sooritusega.

B → E

<b>B</b>	Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. Kõige keerulisem oli alguses hingata.
<b>E</b>	Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumislüügitused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.

B-lõigule järje leidmisel kujunes mõningaseks takistuseks sõna *nipp* tähenduse mitteteadmine, mida prooviti kontekstist tuletada (186, 187) või ei omistatud sellele nii suurt tähtsust ja keskenduti tegevustikule (184, 185). Lõikude seostamisel oli abi oletustest tegevuse edasise kulgemise kohta (187), mis näitab, et informant on loonud situatsioonimudeli ja otsib järgnevat lõiku kindla eesmärgiga (vt ka 181). Kuna leksikaalset seost lõikude vahel pole ning teksti üksikasju ei mõistetud, tehti otsustused sündmustiku põhjal järeldusi tehes, peamiselt osutati sukeldumisega kohanemisele (183–185, 187, 188). Üks informant avastas alles nüüd, et lõikude hulgas on üks liigne, mis sundis teda senitehtut üle kontrollima (184). Alternatiivsete võimalustena kaaluti põgusalt F- ja H-lõiku (184, 188) ning välistati teksti sisule tuginedes I-lõik (188).

- (183) ta räägib et kõige keerulisem oli alguses hingata (.) siis võib-olla ta räägib e lõigus et ta nägi esimest korda kuidas basseini veealune osa välja näeb (.) (mm) see on esimene mulje (i2)
- (184) mind segab see et variandis e ma ei tea mis on sõna „nipi“ ja „sukeldumislüügitused“/---/ seitsmes on ilmselt e (..) veel kontrollin h (...) panen seitsmendaks (.) ei tea mis ma seitsmendaks panen (..) nii (.) loen i (...) tähendab seitsmendaks panen e sest (.) sest ta (.) siin räägitakse kuidas ta hakkas ujuma ja lause lõpp sobib järgmise algusega mis on f (..) aga siin on üks liigne (..) ma alles nüüd märkasin (..) vaat siis (.) tähendab tuleb üle kontrollida mis seal (..) loen f (..)/---/ b variandis oli veel raske hingata aga e variandis ta ütleb et „polnud enam midagi hullu ja üritasin ujuma hakata“ mis tähendab et see oli alguses (i3)
- (185) ei saa aru sõnast „nipp“ aga võib aimata (.) e-s räägitakse sellest kuidas tegelane omandas tehnikat ja kuidas ta harjus (.) valin selle (.) loen viimast lauset (...) viimases lauses räägitakse et ta hakkas vaatama mis on vee all (i4)
- (186) see nippe (..) sain aru et see on mingi instruktorilt (.) mingi (.) instruksioon (.) aga pärast sain aru et see on nagu kohanemine või (i5)
- (187) b lõigus ta räägib et „kogu teooria oli peast pühitud ja kõige keerulisem oli hingata“ ja nüüd peaks otsima kuidas ta sellega toime tuli (...) võib-olla e variant et see algab sõnadega „kui aga õige nipi kätte sain polnud enam midagi hullu“ võib-olla see nipp ongi sellest et kuidas hingata vee all (..) ma praegu panen seitsmendaks (..) (mm) (i6)



- (188) b variant lõppes sellega et tal oli raske hingata siis loen i varianti siis see vist ei sobi sest korallest ja kalust (..) siis loen h varianti võib-olla see sobib (..) siis näen et e variandis polnud midagi hullu ja proovisin (..) ma arvan et e sobib aga natuke sellest kahtlen juba panen siis otse e täht (..) (mm) /---/ (i7)

E → I

<b>E</b>	Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumislüügitused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.
<b>I</b>	Koralle ja kalu seal ei olnud, küll aga tundusid ringihõljuvad tolmurullid ja juuksekarvad helesinisel taustal uskumatult võluvad. Samuti oli lõbus teisi ujujaid jälgida. Mõni tegi imelikke liigutusi, mõni üritas vee all koguni kukerpalli teha.

Lõike E ja I seostati minimaalse järeldamise kaudu (189–192). Teksti mõistmisel nimetas informant tundmatuks sõnaks *ringihõljuvad*, kuid suutis selle tähenduse ära arvata (192).

- (189) minu meelest kaheksandaks panen i sest (.) seitsmendas hakkas vaatama kuidas vee all on ja siin kohe ta räägib mis ta nägi kui sukeldus (.) tõmban i maha ((tõmbab maha lõigu tähistuse)) /---/ e lõpp hästi sobib i algusele (i3)
- (190) räägitakse et koralle ja kalu seal ei olnud seega kirjeldatakse basseini (..) kuna see sobib siis eriti ei kaalu ja valin i (..) ja loen viimast lauset (i4)
- (191) nii nüüd on siin kirjutatud et ta tegi juba sukeldumislüügitused ja talle jäi aega kuidas basseini veealune osa välja näeb (.) no et vaadata (.) no võib-olla see lõik mis algab lausega koralle ja kalu seal ei olnud ((I-lõik)) (.) seal basseini põhjas (i6)
- (192) siis arvan et i variant sobib sest e lõppes sellega et ta hakkas vaadata basseini veealune osa ja i variant algab sellega et koralle ja kalu seal ei olnud aga ringihõlju- (.) vad (.) ringihõljuvad ei tea aga võib-olla see on nagu lendavad (i7)

I → F

<b>I</b>	Koralle ja kalu seal ei olnud, küll aga tundusid ringihõljuvad tolmurullid ja juuksekarvad helesinisel taustal uskumatult võluvad. Samuti oli lõbus teisi ujujaid jälgida. Mõni tegi imelikke liigutusi, mõni üritas vee all koguni kukerpalli teha.
<b>F</b>	Mina midagi taolist igaks juhuks proovima ei hakanud – tavaline vee all ujumine oli juba piisavalt äärmuslik. Kui lõpuks vee peale tõusin, tundsin ühtaegu nii kergendust kui ka rahulolu. Mõtlesin, et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks.

Õigesti järjestanud suutsid tagasiviitavas pronoomenifraasis *midagi taolist* näha seost I-lõigu „kukerpalli tegemisega“ (193–195), ent abiks viimase vastuse üle otsustamisel oli ka teksti struktuurist (194–196), sest F-lõigus tunti ära loole sobiv lõpp, milles ka muidu pisut kõhklev informant leidis kinnituse oma otsusele (196). Kuna tegemist on viimase

vastusega ja valida oli vaid kahe lõigu vahel, mida eelnevalt oli mitmeid kordi loetud, siis edukatelt ei nõudnud teksti mõistmine enam süvalugemist.

- (193) üheksandaks panen f sest tähenduse poolest see sobib (.) kuidas teised vees lõbutseid ja viimases osas räägitakse et tema seda tegema ei hakanud talle piisas ka tavalisest ujumisest (.) h variant ei sobi kusagile kuigi ma proovisin seda kolm korda kuhugi sokutada (.) kontrollima ma enam ei hakka (i3)
- (194) räägitakse et tema rühmakaaslased tegid imelisi liigutusi ühesõnaga lõbutseid (.) siia sobib f (.) sest eelmisest lõigust on selge et temale piisas tavalisest ujumisest vee all ta ei üritanud teha seda mida rühmakaaslased (.) ja kui ta enam ei ujunud ta mõtles et polnudki nii paha (.) et talle meeldis sest ta võiks veel kord tulla (.) h ei sobi sest (..) ta tahtis võtta kaamerat aga midagi polnud filmida see tähendab et midagi sellist ei kirjeldatud (.) kaamerat tal vaja ei olnud (i4)
- (195) siin on kirjutatud et keegi üritas isegi kukerpalli teha nüüd siin on jäänud kaks varianti ja üks nendest ei sobi (.) (mm) (.) panen f-iks viimaseks et ta ei hakanud seda kukerpalli tegema et ujumisest oli temale piisav võib-olla sellega võibki see tekst lõpetada et kui ta vee peale tõusis ta tundis kergendust ja võib-olla see ei jää viimaseks (.) minu jaoks ei sobi h (..) ma vaatan veel üle (..) ma loen nüüd kiiresti teksti nii nagu mina seda panin (...) ma vist jätan nii nagu ma panin kuigi võib-olla seda h-d võiks paigaldada aga ma jätan nii nagu panin (..) mul on nii et üks lõik lõppeb ühe mõttega ja teine algab sama mõttega ja mul on nii (i6)
- (196) siis üheksas on viimane ja peab olema mingi loogiline lõpp (.) siis oli f ja h (.) siis loen teksti mis on f tähega märgitatud (...) ja siis lõpetasin kaks viimast lõiku ja arvan et f variant sobib parem sest h variandi kohta natuke kahtlen sest (..) mingis lõigus ta kirjutas sellest et vees oli juuksed ja teised ebaseeldivad asjad aga siis torkab pähe et oleks võinud oma veekindla kaamera kaasa võtta (.) milleks talle see (.) basseinis (.) kui seal on ainult juuksed ja nii edasi (.) aga f on sobib natuke rohkem ja arvan et see veel sobib paremini sest „mõtlesin et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks“ no see on nagu teksti arenemine (.) kui ta tuli ta väga kahtles aga pärast proovimist see hakkas meeldima siis panen f variandi (i7)

## 2) Alternatiivsed lahenduskäigud

Kolm informanti viiest ei järjestanud ülesande lõpuosas lineaarselt, vaid lähtusid teksti struktuurist ning viimaste lõikude sobitamisel märkisid esmalt viimase lõigu ning hakkasid siis vastupidises suunas liikuma. Kõikides alternatiivsetes lahenduskäikudes kasutati ka peibutusvastusena ülesandesse lisatud H-lõiku, millel nähti seoseid E-, B-, I- ja F-lõiguga.

Järgnevalt analüüsitakse alternatiivseid lahenduskäike eraldi, esitades lõigud informandi valitud järjestuses. Vastusteahelas on alla joonitud vastused, mis ülesande

hindamise põhimõtte järgi osutusid valeks. Analüüsitakse valedele vastustele eelnevaid ja ka järgnevaid löike, viimast juhul, kui lahenduskäik lõppes õige(te) vastus(t)ega.

a)  $X \rightarrow D \rightarrow C \rightarrow A \rightarrow K \rightarrow B \rightarrow E \rightarrow \underline{H} \rightarrow F$

<b>E</b>	Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumislüügitused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.
<b>H</b>	Tundsin ennast kogenumate kaaslaste seas ülihästi. Turvatunnet lisan ka instruktori lähedalolek. Mul jäi aega isegi veealust loodust imetleda. Siis torkas pähe, et oleksin võinud oma veekindla kaamera kaasa võtta.
<b>F</b>	Mina midagi taolist igaks juhaks proovima ei hakanud – tavaline vee all ujumine oli juba piisavalt äärmuslik. Kui lõpuks vee peale tõusin, tundsin ühtaegu nii kergendust kui ka rahulolu. Mõtlesin, et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks.

Kahe väärseosega lahenduskäigu võis põhjustada pinnapealne lugemine, mille tõttu informant ka A-lõigule järge otsides oleks võinud valesti vastata:

- (197) ma lihtsalt ei näinud et siin on nagu vastus (.) oli vaja veel üks kord lugeda (.) ma lihtsalt ei näinud kuidas see a lõik lõpeb (.) ma ei lugenud väga ettevaatlikult (i2)

Samas leidub kinnitus ka võimalikule mõistmisveale, kui kaalumisel oli F-lõigu sobivus järjeks E-lõigule (198), kuid teisi variante kaaludes valis informant teksti lõpuks ootuspärase lõigu (199).

- (198) ta räägib e lõigus et ta nägi esimest korda kuidas basseini veealune osa välja näeb (.) (mm) see on esimene mulje (..) (mm) ja siis võib-olla et ta ei hakanud proovima midagi taolist ja mõtles et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks siis ma panen f (i2)

- (199) mul on ainult kaks varianti ja loen neid veel üks kord h ja i (...) ma arvan et h on sobiv aga tuli selline mõte et f võiks olla viimane ja (.) h eelviimane (.) siis ma proovin niimoodi teha ja vaatan kas h on sobiv e lõiguga (.) ja ma arvan et sobib (i2)

Kuna informant üksikasjadesse ei süvenenud, jäi märkamata ka, et tema lahenduskäik ei kujuta endast sidusat teksti. Seetõttu tekkis kogu loost ka ootuspärasest erinev kujutuspilt, millest näiteks I-lõigu välistamise tõttu puudus sukeldujate lõbutsemine.

b) X → D → C → A → K → B → H → E → F

<b>B</b>	Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. Kõige keerulisem oli alguses hingata.
<b>H</b>	Tundsin ennast kogenumate kaaslaste seas ülihästi. Turvatunnet lisas ka instruktori lähedalolek. Mul jäi aega isegi veealust loodust imetleda. Siis torkas pähe, et oleksin võinud oma veekindla kaamera kaasa võtta.
<b>E</b>	Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumislüügitused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.
<b>F</b>	Mina midagi taolist igaks juhuks proovima ei hakanud – tavaline vee all ujumine oli juba piisavalt äärmuslik. Kui lõpuks vee peale tõusin, tundsin ühtaegu nii kergendust kui ka rahulolu. Mõtlesin, et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks.

Kolme väärseosega lahenduskaik on kiire ja pinnapealse lugemise tulemus, mis on informandi enda sõnul temale omane lugemisstiil:

(200) ei ole väga tähelepanelik lugeja (.) pigem loen diagonaalis tihti ei märka tekstis kõike (.) proovin konteksti põhjal arvata (i9)

Kirjeldusega langeb kokku ka informandi kui testisooritaja käitumine. Andmetest ilmneb, et oletuste tegemine teksti sündmustiku kohta (vt 142) ja kiired otsused, sealhulgas ka intuitsioonil põhinevad (vt 78) olid informandile omased ka valikvastustega ülesande täitmisel.

Informant tegi rahuldava järelduse mõistetamatuks jäänud tekstiosa tähenduse kohta ning otsis õigesti valitud B-lõigule sobivat järge püstitatud hüpoteesist lähtuvalt, tehes esialgu ka ootuspärase valiku:

(201) b-s kirjeldab esimesi muljeid pärast b-d peab ka sukeldumisest rääkima (.) ei saa aru „kui õige nipi kätte sain“ oletan et see tähendab et kui ta end kogus (.) siis hakkas ujuma ja e sobib (i9)

Nagu ka mitmele teisele, tundus informandile jutt korallidest ja kaladest sobimatu, mistõttu ta I-lõigu välistas (202). Seegi on kinnitus kas detailide mittemärkamisele või mittemõistmisele.

(202) imelik et räägitakse et koralle ja kalu seal ei olnud kui jutt käib basseinist ma jätan selle variandi kõrvale (i9)

Informant mõistis, et F-lõik sobib teksti lõppu ning ülejäänud otsusedki põhinesid üldisel ettekujutusel sündmustiku käigust:

(203) pärast tuleb f ja sain aru et pärast seda ei tule midagi nii et h pidi olema kusagil keskel kõige rohkem sobis b ja e vahele (i9)

c) X → D → C → A → B → E → H → I → F

<b>A</b>	Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema käske täita.
<b>B</b>	Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. Kõige keerulisem oli alguses hingata.
<b>E</b>	Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumisiigutused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.
<b>H</b>	Tundsin ennast kogenumate kaaslaste seas ülihästi. Turvatunnet lisas ka instruktorigi lähedalolek. Mul jäi aega isegi veealust loodust imetleda. Siis torkas pähe, et oleksin võinud oma veekindla kaamera kaasa võtta.
<b>I</b>	Koralle ja kalu seal ei olnud, küll aga tundusid ringihõljuvad tolmurullid ja juuksekarvad helesinisel taustal uskumatult võluvad. Samuti oli lõbus teisi ujujaid jälgida. Mõni tegi imelikke liigutusi, mõni üritas vee all koguni kukerpalli teha.

Hindamise seisukohast kolme vale vastusega lahenduskäigus on ka kolm vääraseost, B ja E lõigud on küll õigesti järjestatud, kuid asuvad vastusteahelas valel kohal, mistõttu selle eest punkte ei antud.

Nagu ülesande analüüsi alguses (vt ptk 5.5.2.1) märgitud, on informandile niisugune ülesandetuüp liiga raske. Lahendamise ajal pakkus ta välja vähemalt kaheksa võimalust, kuidas teksti võiks korrastada, kuid iga kord, kui otsustas üle kontrollida, tegi uusi parandusi. Näide 204 ilmestab informandi segadust, mida ta ka ise tabavalt on kirjeldanud (vt 133). Pärast korduvalt muudetud lahenduskäiku asus ta seda üle kontrollima, lugedes lõike enda valitud järjestuses.

(204) praegu mõtlen kas õige või ei õige (.) siis loen edasi (...) praegu mõtlen kas b ja c osad õigesti pandud (.) pärast c täpselt läheb a osa (.) arvan et pärast a tuleb b (.) siis k (..) (aa) ei ole õige (...) arvan et esimene variant rohkem sobis (...) praegu vaatan et ei ole õige pandud midagi muud (...) praegu vaatan veel mis variandid olid ja milline variant räägib (...) arvan et võib-olla h variant sobib rohkem kuuete

osale (...) e osa mina panesin ei pannud õigesti e osa see peab minema pärast b osa (...) nüüd mõtlen et esiteks tuleb c (.) d (.) c (.) b (.) e (.) siis (.) a osa h i ja f (i10)

Sooritusjärgselt oma otsustusi põhjendades aga leidis õige seose lõikude C ja A vahel, mistõttu tegi veelkord muudatusi, aga polnud siiski oma otsustes kindel (205). Näitest 205 selgub, et kahel korral tugines informant lokaalsetele leksikaalsetele seostele (näites poolpakus kirjas), millest esimene osutus õigeks ja teine valeks.

(205) /.../ c osas on kirjutatud et tuli instruktor ja palus täita ankeedi ja pärast c on b sellepärast et **c lõppes on seotud ankeediga** aga siin on (..) (aa) praegu vaatan (..) ((*tahate parandada*)) tahan parandada a (.) sellepärast et „ankeedi lõpust“ (...) a on **seotud ankeediga (.) ankeedi lõpega** (..) vaatan mis edasi (..) siis arvan et b (..) sellepärast et a lõpeb et instruktor ütleb, et „proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda“ (..) siin on seotud proovimissukeldumise- (.) sega ja b osas on „maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada“ (..) hah .. ((*naerab*)) arvan et b peab olema (.) ei tea praegu (...) no aga arvan võib-olla sobib a sellepärast et „tuleb ainult täpselt tema **käske** täita“ (..) siis „maski sisse **käskis** instruktor“ (..) sülitada (i10)

Ülesande täitmist võisid ühest küljest takistada afektiivsed tegurid, sest informant oli sunnitud lahendama endale ebameeldivat ülesandetüüpi võõra inimese juuresolekul olukorras, kus ta teadis oma tavalisi takerdumisi sarnase ülesande täitmisel. See suurendas ärevust veelgi ja võis põhjustada lisaraskusi ka tekstiosade mõistmisel. Peamine raskusetekitaja võib aga olla temale omane viis tekste lugeda (206), mis ei ole sobiv järjestusülesande täitmiseks, sest pärast seda, kui lõiku on detailse mõistmise nimel kaks korda loetud, on juba ununenud eelnevalt loetu (vt 133) ning kogu tegevusest jääb mulje, et tekstist kui tervikust tõenäoliselt ettekujutust ei tekkinud või ei suutnud informant seda killukeste kokkusobitamise kõrval silmas pidada.

(206) mina alati (.) kui (.) loen siis esimene kord mitte (..) hästi no (.) aga kui teine kord (.) siis tähelepanelikult rohkem (.) kogu aeg on vaja kaks korda lugeda ühe osa (.) et saada täpselt aru mis on kirjutatud (i10)

Selle ülesande sooritusest ei saa kahtlemata teha järeldusi informandi lugemisoskuse kohta, vaid ainult selle kohta, et järjestamisülesandes on tema tavapärane teksti mõistmine takistatud. Valikvastusülesande täitmisel (vt litereeringut lisas 7) võis samuti täheldada sarnaseid jooni: üksikasjalik lugemine teksti mõistmiseks, korduv ülelugemine, leksikaalse kattuvuse otsimine, ümberotsustamine, kuid ülesanne oli

lihtsam, sest täitmiseks piisas tekstiosa ja valikute mõistmisest, mis ei esitanud nii suuri nõudmisi lühimälule.

d) X → D → C → A → E → B → F → H → I

<b>A</b>	Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema käske täita.
<b>E</b>	Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumislüügitused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.
<b>B</b>	Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. Kõige keerulisem oli alguses hingata.
<b>F</b>	Mina midagi taolist igaks juhuks proovima ei hakanud – tavaline vee all ujumine oli juba piisavalt äärmuslik. Kui lõpuks vee peale tõusin, tundsin ühtaegu nii kergendust kui ka rahulolu. Mõtlesin, et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks.
<b>H</b>	Tundsin ennast kogenumate kaaslaste seas ülihästi. Turvatunnet lisas ka instruktorigi lähedalolek. Mul jäi aega isegi veealust loodust imetlema. Siis torkas pähe, et oleksin võinud oma veekindla kaamera kaasa võtta.
<b>I</b>	Koralle ja kalu seal ei olnud, küll aga tundusid ringihõljuvad tolmurullid ja juuksekarvad helesinisel taustal uskumatult võluvad. Samuti oli lõbus teisi ujujaid jälgida. Mõni tegi imelikke liigutusi, mõni üritas vee all koguni kukerpalli teha.

Kuigi B-variant asetseb vastusteribal oodatavas kohas, on lahenduskäigus viis väärsust. Selle põhjuseks võib pidada teksti üksikasjade mittemõistmist, millest tulenesid ka valed järeldused. Näiteks E-lõigu algust „/---/“ ma üritasin ujuma hakata /---/“ on informant mõistnud kui kavatsust ujuma minna, järeldades, et tegevus ei toimu veel basseinis:

(207) ta räägib sellest et ta hakkab ujuma minema ja tahab vaadata ka kuidas veealune osa välja näeb (i8)

Võimalik, et informandil oli ka erinev ettekujutus sukeldumisest ja seetõttu otsustas seostada omavahel lõigud E ja B, põhjendades seda järgmiselt:

(208) e lõpus ta kirjutab kuidas veealune osa välja näeb b osas kuidas ta paneb maski ja kuidas ta jõuab vee alla (i8)

Samas on ilmnenud raskusi ka järelejäänud valikute üle otsustamisel, mis pigem kinnitab oletust, et informant teksti üksikasju, muuhulgas lõikudevahelisi seoseid ei mõistnud.

- (209) selline raske küsimus (..) nii siis f-is ta kirjutab kuidas ta tõusis vee peale ja kuidas ta ennast tundis (..) rahulolu (..) „siis mõtlesin et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks“ (..) tundsin ennast kogenumate kaaslaste seas ülihästi (..) jäi aega isegi (...) kaamera kaasa võtta (..) nii (...) siin on ka raske valida kõik need kolm varianti h i ja k on raske valida aga on vaja ainult kaks (i8)
- (210) see h variant (.) arvasin et see ei sobi aga praegu vaatan et ta tahtis seda veekindla kaamerat kaasa võtta ja siis i variandis ta kirjutab et koralle ja kalu seal ei olnud ta tahtis kaamerat võtta et mitte koralle ja kalu vaadata aga teisi asju mis oli ka huvitav ja selles mõttes võib ka nii panna ja see viimane ((*K-lõik*)) on ka kuidas sukeldumise ajal tuleb käituda (..) ja siis oligi aeg (..) kui ma panen k variandi siis ei ole loogikat siis kaheksandaks ma panen h varianti ja viimaseks i siis mingi loogika on (i8)

Alates esimesest vääreseosest (A→E) informant tekstis enam tagasi ei vaadanud kontrollimaks, kuidas valitud lõik varasemaga kokku sobib, vaid üritas sobitada järelejäänud tekstiosi omavahel. Kildudest, millest informant aru sai või millele tähelepanu pööras, pani ta kokku oma loo, mille aluseks üldine arusaam üksikutest sündmustest tegevustikus. Näide 210 illustreerib ilmekalt, et ettekujutust tekstist kui tervikust informandil ei tekkinud. Tegemist on kahe ülesande tulemuste pingereas kõige madalama sooritusega.

e) X → D → C → A → K → B → F → E → H

<b>B</b>	Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. Kõige keerulisem oli alguses hingata.
<b>F</b>	Mina midagi taolist igaks juhuks proovima ei hakanud – tavaline vee all ujumine oli juba piisavalt äärmuslik. Kui lõpuks vee peale tõusin, tundsin ühtaegu nii kergendust kui ka rahulolu. Mõtlesin, et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks.
<b>E</b>	Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumislüügitused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.
<b>H</b>	Tundsin ennast kogenumate kaaslaste seas ülihästi. Turvatunnet lisas ka instruktori lähedalolek. Mul jäi aega isegi veealust loodust imetleda. Siis torkas pähe, et oleksin võinud oma veekindla kaamera kaasa võtta.



Analüüsitavas lahenduskäigus esines kolm vääreseost. Võib oletada, et B-lõigule järke valides arvas informant, et kuna lõigu lõpus mainitakse sukeldumisraskusi, peaks see teema tekstis jätkuma, mistõttu ta välistas E-lõigu, milles kirjeldatakse juba tegelase edusamme. Kuna aga F-lõigus tuvastas ta hirmutunde, siis sobis see paremini kokku tema ettekujutusega loo kulgemisest ning valibki selle sobivamaks jätkuks:

- (211) e punkt ka ei sobi sellepärast et öeldakse et nagu sellele poisile kõik (.) nagu hakkab hästi käima ja arvan et f (.) sellepärast et esimene kord ta sukeldus (.) on õige sukeldus (.) ta tunneb hirmu sellepärast ta veel halvasti hingab vee all (.) aga kui ta lõpuks välja tõusnud siis (.) talle (..) (aa) ta tundis kergendust (aa) (..) siis on üks lõige on (.) ei sobi (.) liigne (i1)

Esiialgu välistas informant ka peibutusvaliku H ja nägi oodatavat seost E ja I vahel.

- (212) tundub et punkt h siin üldse ei sobi (.) sellepärast mulle tundub et e ja i on seotud (.) teineteisega (..) aga punktis e nagu meie kangelane tahab vaadata et kuidas veel all (.) mis seal toimub (..) ja (.) punkt i (.) no see tundub et sobib siia (.) selle tekstile (i1)

Seejärel aga hakkas informant oma otsuseid ümber hindama, keskendudes vaid järelejäänud kahe vastuse valimisele ja kaaludes, kuidas need omavahel sobivad. Arutluskäik näitab, et informant mõistis I-lõigu sobimatust loo lõpuks ja lihtsalt asendas selle varem välistatud H-lõiguga.

- (213) aga need olid mõtted esimesest küljest aga teiselt poolt (.) kui mõelda (.) siis (.) see punkt h oli (.) lõpu jaoks sobiv sellepärast et (.) näiteks kui i punkt (..) näiteks lause „mõni tegi imelikke liigutusi mõni üritas koguni kukerpalli teha“ (.) kui see panna viimaseks (.) nagu tekib mulje et see jutustus ei ole lõpuni nagu (..) ja siis punkt h on vaja lõpule panna (.) mulle tundub (i1)

Informant ei mõistnud piisavalt teksti üksikasju I-lõigus, mis oli ka selle välistamise põhjus (214). Teksti lõpuosa järjestamisel keskendus ta sündmustele nii, nagu need tema ettekujutuses võisid kulgeda ja lähtus teksti struktuurist (215).

- (214) ja siis eelviimane e või i (..) kaldun et rohkem e sellepärast et (..) ((*kommenteerib I-lõiku*)) millised korallid ja kalud võivad olla basseinis ((*naerab*)) seda lihtsalt ei võiks olla (..) see on (.) aura veekeskus (.) bassein (..) seal loomi lihtsalt ei võiks olla (.) ainult inimesed maskidega ((*naerab*)) ja instruktor kes õpetab (.) kuidas on vaja õigemini sukelda (i1)
- (215) siin oli raske koht h ja i vahel mina valisin (.) nende vahel (..) esimene mulje mul oli et i peaks siin olema sellepärast et viimane lause e punktis oli et (..) aa „lõpuks tulid ka õiged sukeldumislüigutused välja ja siis jäi aega vaadata kuidas basseini veealune osa välja näeb“ siis esimene kord mõtlesin et i sellepärast et nagu siin seletatakse et vee all midagi ei olnud ebatavalist ja esimene mulje oli et i aga kui lõpuni lugeda siis (ee) nagu mina sain aru et tekib eba- (.) tekst muutuks siis ebalõplik kui panna i siis otsustasin h kõige paremini siin sobib

### 5.5.2.3. Kokkuvõte

Kuigi järjestusülesande sooritamine ei kujuta endast autentset lugemistegevust, näitab analüüs, et ülesande lahendamisel kasutasid informandid teksti mõistmise erinevaid oskusi, mida järgnevalt võrreldakse eristuskirja järgi mõõdetavate oskustega. Viimasteks on *ülelibisev lugemine asja tuuma tabamiseks, tekstist üldine arusaamine ja tekstisiseste seoste mõistmine* (vt ptk 5.4.2) ja nagu öeldud, on kaks esimest käesoleva töö autori seisukohast kattuvad oskused, vaid erinevas sõnastuses. Neid võiks ühiselt nimetada teksti põhisisu mõistmiseks, milleks üldjuhul piisab ülelibisevast lugemisest (ka silmav lugemine, üldlugemine). Samuti lubab kontrollitavate oskuste esitamise viis eristuskirjas arvata, nagu piisaks ülelibisevast lugemisest ka tekstisiseste seoste mõistmiseks, mida analüüs kinnitas vaid osaliselt.

Üldlugemine oli tõepoolest üheks kasutatud lugemistüüpidest ning kohati õnnestus informantidel sellele tuginedes lõike ka järjestada. Samas näitas analüüs, et ainult üldlugemisest põhisisu mõistmiseks ei piisanud ülesande edukaks lahendamiseks. Kombineerusid valik-, üld- ja süvalugemine: lõigule sobiva järje leidmiseks loeti silmavalt või valikuliselt, kuid mõistmisprobleemide korral ka detailselt. Seoste kontrollimiseks ning otsuse kinnitamiseks loeti detailsemalt lähtelõiku. Vaid ühel juhul kinnitas informant, et ta süvalugemist ei kasutanud (216), samas lahendas ülesande ootuspäraselt.

(216) ei lugenud kõiki lõike täielikult läbi (i4)

Mis puutub tekstisiseste seoste mõistmisse, siis tuginesid informandid kahesugustele seostele: (a) lõikudevahelistele leksikaalsetele seostele ning (b) sündmustikul põhinevatele järeldusseostele.

Tugevama leksikaalse seose (nt sõnakorduse) korral ning juhul, kui ei esinenud mõistmisraskusi, võeti sõnakordus aluseks lõikude järjestamisel (nt lõigud C→A). Sündmustikule tuginemine lõikude järjestamisel isegi domineeris leksikaalsete seoste üle, sest sellest oli abi ka siis, kui teksti detailselt ei mõistetud (nt lõigud A→K). Informandid jagasid lõigud mõttes kahte rühma selle alusel, kas nendes kirjeldatu toimub enne sukeldumist või ollakse juba basseinis. Esimesel juhul oli valikute üle otsustamisel abiks juhendumine instruktori tegevusest, teisel juhul see, kuidas

sündmused vees arenesid. Nii ühe kui teise mõistmiseks piisas enamasti üldlugemisest, et sobiv tekstiosa leida, kuid selle sobivuse kinnitamiseks loeti eelnev lõik põhjalikult läbi.

Taustteadmised olid ülesandes konstrukti teenistuses, sest neid kasutati teksti mõistmisel ja situatsioonimudeli loomisel, ülesande täitmine ei olnud sõltuvuses teemakohastest teadmistest. Ühelgi informandil polnud sukeldumise kogemust ja see sõnagi oli kolmele neist tundmatu.

Mõistmiskõhaka tekitasid *nipi* (5 korral), *sukeldumine* (3), *käsk* (2) ja *ringihõljuvad, sülitada, uduseks. nipp* kuulub küll umbes 7000 sagedasema sõna hulka (vt ptk 3.2.1.2; Kaalep, Muischnek 2002: 159), kuid oli siiski pooltele informantidest tundmatu. Üldjuhul suudeti tähendust kontekstist tuletada, välja arvatud *sülitada* ja *uduseks*, mille mõistmine informandile ülesande eesmärgi seisukohast oluline polnud.

Informandid väitsid, et teksti polnud raske mõista, mida võib seletada sellega, et vaatamata ootuspärasest erinevale lahenduskäigule oli igal informandil loost oma ettekujutus. Ja kuna mingi kujutluspilt oli nende jaoks olemas, on igati loomulik, et arvati end teksti mõistvat.

Ülesande täitmises võib eristada kahte lähenemisviisi. 1) Lõigud loeti läbi etteantud järjestuses, seejärel asuti neid esialgse kujutluspildi põhjal seostama. 2) Loeti etteantud algusosa, seejärel silmavalt lõikude algusi, et leida teksti algusele sobiv järg. Seejuures välistati sobimatuid lõike ja tehti oletusi edasise kohta, mis näitab, et informantidel oli esialgne situatsioonimudel tekkinud või sellega tegeldi.

Kaheksale informandile kümnest oli ülesanne raske või ebameeldiv (vt ptk 5.5.2.1), mille taga võib näha ülesandetuubi kognitiivset raskust. Andmed kinnitavad, et ülesanne nõudis informantidelt lõikude korduvat ülelugemist ja seda mitte ainult mõistmiskõhaka tõttu, vaid ka mälu ülekoormatuse tõttu: oli vaja pidevalt meelde tuletada, millest üks või teine lõik räägib. Ülesande täitmist iseloomustas ka pidev vajadus tekstis tagasivaateid teha. Andmetest selgus, et järjestamises eksinud informandid loobusid tagasivaatavate seoste kontrollimisest, keskendudes seoste otsimisele järgmise võimaliku tekstiosaga. Seejuures põhjendati vaid lokaalseid seoseid,

silmas pidamata teksti kui tervikut. Et korrastatud tekstist paremat ettekujutust saada, lugesid mõned informandid lõigud valitud järjestuses läbi, mille käigus parandati ka avastatud eksimusi. Eksamistatistikas ilmnenud õigete vastuste osakaalu tõus teksti viimase lõigu valimisel langeb kokku informantide sooritusega, mis näitab, et ülesande keskpäigas järjestamisel eksinud keskendused ühel hetkel lõpulõigu valimisele, hakates seejärel järjestuses tagant ette liikuma.

Kuna ülesanne on kognitiivselt raske, on võimalik, et testitav näeb vaeva ülesande lahendamise ega suuda ülesandetüübi piirangutest tulenevalt tekstile kui tervikule keskenduda, mis on konstruktivälise raskuse ilminguks testis. Vajaks uurimist, missugused oleksid sooritustulemused, kui samale tekstile samade oskuste mõõtmiseks koostada erinevat tüüpi ülesanne. Üheks ülesandetüübiks, mis mõneti sarnaneb järjestusülesandega, on sobitusülesanne, milles on antud iga teine tekstilõik ning väljavõetud lõigud koos lisaks koostatud lõigu või lõikudega paiknevad pangas. Testitava ülesanne on korrastada tekst, valides pangast igasse lünka sobiva tekstiosa. Ülesande eeliseks järjestamise ees on, et testitaval on juba olemasolevaid lõike lugedes kergem saada ettekujutust tekstist kui tervikust, samas võimaldab seegi ülesanne kontrollida tekstisiseste seoste tundmist.

Ülesande edukat sooritust võiks iseloomustada keeleoskuse järgmiste aspektide kasutamisega: (a) situatsioonimudeli loomine, mis hõlbustab lõikudele sobiva järje leidmist; (b) leksikaalsete seoste märkamine; (c) sündmustiku kohta järelduste tegemine; (d) tundmatute sõnade tuletamine kontekstist. Peatükis 2.1 esitatud mudeli järgi (vt joonis 1) kvalifitseeruvad need keeleoskuse kõrgema tasandi oskuste hulka. Leksikaalsete seoste mittemärkamist või -mõistmist kompenseerisid uurimuses osalenud informandid sündmustikul põhinevate järeldusseostega, millele tuginedes sai hakkama ka tundmatuid sõnu mõistmata ja nende tähendust aimamata.

### **5.5.3. Ülevaade informantide strateegiakasutusest**

Käesolevas alapeatükis esitatakse ülevaade ülesannete soorituse käigus kasutatud lugemis- ja testisooritusstrateegiatest, silmas pidades nende seoseid konstruktiiviga. Strateegiate nimetamisel on eeskujuks olnud Andersoni jt (1991) ning Coheni ja Uptoni (2006) lähenemisviis. Strateegiatest ülevaate saamiseks kasutati andmeid ülesannete

analüüsist (ptk 5.5.1 ja 5.5.2) ja litereeringutest, mis sõnastati testisooritaja tegevusena (nt *loeb, kasutab, otsib* jne), üldistati ning kodeeriti. Andmed on esitatud kahes koondtabelis (vt tabel 5 ja 6), milles kasutatud lühendid märgivad järgmist: LS – lugemisstrateegia; TS – testisooritusstrateegia; VV – valikvastustega ülesanne; J – järjestusülesanne; L – lokaalne, teksti- või ülesande osale suunatud strateegia; G – globaalne, kogu tekstile või ülesandele suunatud strateegia. Valikvastustega ülesande puhul on märgitud, missugusele küsimusele vastamisega seoses strateegiat kasutati (nt VV1L), järjestusülesande täitmisel kasutatud strateegiad ei osuta konkreetsele vastusele ega lõigule, sest erinevaid lahenduskäike oli palju. Eristatakse kas tekstiosale või kogu tekstile (ülesandele) suunatud strateegiaid. Kursiivis esitatud strateegiad märgivad küsimusega seotud üksikut esinemisjuhtu, kuid kuna üksikuid esinemisi võis kokku täheldada mitmes küsimuses, on ka need andmed ära toodud, vaatamata sellele, et tegemist pole domineeriva strateegiaga.

Lugemisstrateegiate (LS) alla on liigitatud teksti ning küsimuste ja valikute mõistmisega seotud tegevused, mida informandid ülesande täitmise käigus teadlikult valisid. Testisooritusstrateegiate (TS) hulka on arvatud ülesande täitmisega, sh küsimustele vastamisega seotud tegevused, millest informandid teadlikud olid.

Üldistamise tulemusena on kirjeldatud 15 lugemisstrateegiat ja 22 testisooritusstrateegiat. Kuna 22 testisooritusstrateegiast 9 on seotud konstruktiivse või õeldava, et 65% registreeritud strateegiatest on ühel või teisel moel seotud teksti mõistmisega.

### **5.5.3.1. Ülevaade lugemisstrateegiatest**

Lugemisstrateegiad on esitatud kolmes alajaotuses: lugemistüüpide kasutamise, teksti mõistmise hõlbustamise ning järeldamisega seotud strateegiad (vt tabel 5 )

Mõlema ülesande täitmisel leidsid neid, kes esmalt kogu teksti läbi lugesid (LS1) ning alles seejärel asusid kas küsimustele vastama või löike omavahel seostama. Hüpotheside püstitamine e teksti sisu kohta oletuste tegemine (LS4, LS6) iseloomustas peamiselt järjestusülesannet, mis on seletatav teksti narratiivse laadiga. Oletusi selle kohta, kuidas lugu võiks kulgeda, tehti nii taustteadmiste kui teksti struktuuri põhjal. Vaatamata valikvastusülesande kirjeldavale tekstile tehti selle sisu kohta oletusi näiteks

pealkirja järgi (LS4), kuid struktuurist teksti mõistmisel abi ei olnud. Hüpoteesidele otsiti tekstist kinnitust (LS2) ning järjestusülesandes oli tegevus seotud veel valimata tekstiosade lugemisega.

Tekstiosa detailset lugemist selle üksikasjade mõistmiseks (LS3) kasutati mõlemas ülesandes: VV-ülesandes informantidele raskemate küsimuste puhul, J-ülesandes nõudsid süvenenumat lugemist lõigud, mida ühendas järeldusseos.

Lisaks teksti kohta oletuste tegemisele kasutasid informandid mitmesuguseid võtteid, mis aitasid kaasa teksti mõistmisele. Taustteadmistel on teksti mõistmisel oluline osa, sest nende kasutamine teksti tõlgendamisel võimaldab loetu põhjal luua situatsioonimudeli, mis on märgiks, et teksti on mõistetud. Mõlemas ülesandes oli informantidel taustteadmistest abi tekstiosade tõlgendamisel (LS5). J-ülesandes kirjeldasid mitmed informandid kujutluspilti sündmustest (LS10), seda nii esimese lõigu lugemise järel esialgse situatsioonimudelina kui ülesande hilisemas faasis lõikude seostamisel.

Teksti korduv lugemine parema mõistmise tagamiseks (LS11) iseloomustas VV-ülesannet. J-ülesandes esines korduv lugemine peamiselt sisu meenutamise eesmärgil (käsitletakse testisooritusstrateegiate all). Märksõnu registreeriti (LS9) üksikjuhtudel paaris VV-küsimuses, esinemata kordagi J-ülesandes. Seevastu ebaloogilist tekstiosa registreeriti J-ülesandes (LS8) ja selleks oli basseini veealust osa kirjeldav lõik (*Koralle ja kalu seal ei olnud /---/*), mida mitmed informandid ei suutnud mõista ja tõlgendasid ebaloogilisusena.

Mõlemas ülesandes esines juhtumeid, kus informandid nimetasid sõnu või fraase, millest aru ei saanud. Enamasti suudeti tähendust tuletada kas konteksti (LS12) või üksikjuhul ka taustteadmise põhjal (LS13). Samas oli sõnu ja fraase, mille tundmatu tähendusega ei tegeldud (LS7). J-ülesandes võimaldas seda kompenseerida tuginemine tegevustiku üldisele käigule, VV-ülesandes kaasnes mõistetamatu valikuga tihti selle välistamine.

Järelduste tegemine oli vajalik oskus mõlemas ülesandes. J-ülesandes esines lõike, mis olid omavahel seotud järeldusseose kaudu, mida võib pidada järeldamiseks tekstis

kaudselt sisalduva teabe põhjal (LS15). VV-ülesandes oli niisuguseks küsimuseks viimane, millele vastamine eeldas kogu teksti põhjal järeldamist. Väiksemat järeldamisoskust nõudsid J-ülesandes nõrgemad lõikudevahelised leksikaalsed seosed (nt anafoorne pronoomen), VV-ülesandes näidati järeldamisoskust 2. ja 6. küsimusega seotud tekstiosa mõistmisel.

Tabel 5. Ülevaade lugemisstrateegiatest

LS	Strateegia kirjeldus	Kasutamine ülesannetes	
		VV	J
<b>1. Lugemistüüpide kasutamine</b>			
LS1	Loeb teksti selle üldiseks mõistmiseks	VVG	JG
LS2	Loeb teksti silmavalt või valikuliselt, otsides hüpoteesile kinnitust	VV3L	JG
LS3	Loeb teksti detailselt üksikasjade mõistmiseks	VV4L, VV5L, VV6L	JL
<b>2. Teksti mõistmise hõlbustamine</b>			
LS4	Kasutab taustteadmisi teksti sisu kohta oletuste tegemiseks	VVG, VV2L	JG
LS5	Kasutab taustteadmisi teksti tõlgendamiseks	VV5L, VV4L, VV6L	JL
LS6	Kasutab teadmisi teksti struktuurist teksti sisu kohta oletuste tegemiseks		JG
LS7	Registreerib mõistetamatu tekstiosa, ei tegele sellega	VV6L, VV1L, VV2L	JL
LS8	Registreerib ebaloogilise tekstiosa		JL
LS9	Registreerib märksõnu	VV2L, VV3L	
LS10	Kirjeldab tekkinud kujutluspilti		JG, JL
LS11	Loeb teksti korduvalt, et mõttest aru saada	VV1L, VV3L, VV4L	
<b>3. Järeldamine</b>			
LS12	Tuletab tundmatu sõna tähenduse konteksti põhjal	VV1, VV2, VV4, VV6	JL
LS13	Tuletab tundmatu sõna tähenduse taustteadmiste põhjal	VV4L	
LS14	Teeb järeldusi tekstis otseselt sisalduva teabe põhjal	VV2L, VV6L	JL
LS15	Teeb järeldusi tekstis kaudselt sisalduva teabe põhjal	VV7G, VV3L	JL

### 5.5.3.2. Ülevaade testisooritusstrateegiatest

Testisooritusstrateegiad on samuti esitatud kolmeks jaotatuna (vt tabel 6). Konstruktiga seotud strateegiad on need, mis näitavad, et ülesande lahendamine lähtub teksti mõistmisest ning on seetõttu kooskõlas mõõdetava oskusega e konstruktiga. Konstruktivälised strateegiad on võtted, mis seostuvad konstruktivälise variatiivsusega, mis tähendab, et ülesannet on (vähemalt osaliselt) võimalik sooritada ka ilma teksti

mõistmata. Kolmandasse rühma liigituvad ülesande kavandamisele ja kontrollimisele suunatud strateegiad, milles omakorda võib eristada konstruktiga ja ülesandega seotud strateegiaid. Nagu lugemisstrateegiatega, nii ka testisooritusstrateegiatega puhul ei ole strateegiad ülesandetüübi erinevuse tõttu täielikult kattuvad. Esineb mõlemale ülesandele ühiseid strateegiaid, kuid on ka neid, mida kasutati vaid ühes ülesandes.

Konstruktiga seotud strateegiaid kasutati ühe erandiga (TS3) mõlemas ülesandes. Vastuse valimine teksti sisule tuginedes (TS1) seostus mõlemas ülesandes lokaalse lugemisega, nagu ka valiku välistamine samal põhjusel (TS2). Strateegias TS4 on üldistusest tulenevalt küsimuseks nimetatud ka J-ülesande lähtelõik. J-ülesandes oli see tegevus suunatud valdavalt veel valimata tekstilõikudele, kuid veakahtluse korral loeti ka juba valitud lõike uuesti üle. Detailne lugemine valiku kinnitamiseks esines vaid J-ülesandes, samal ajal kui VV-ülesandes oli detailset lugemist vaja valikute üksikasjade mõistmiseks, mis on liigitatud lugemisstrateegiatega alla. Otsuse kinnitamine VV-ülesandes enam detailset lugemist ei nõudnud.

Kui VV-ülesandes esines üksikuid juhuslikult valitud vastuseid (TS6), siis J-ülesandes leidsid kaalumist kõik vastused. Seevastu leksikaalset kattuvust otsiti mõlemat ülesannet täites (TS13) ning kasutati ka vastuste valimisel (TS7). Tõsi küll, alati ei olnud tulemuseks õige vastus, mis näitab, et teksti mõistmata usaldatakse liigselt sõnalist kattuvust ja arvatakse selle taga olevat õige vastus. Vastuse valimine taustteadmiste tuginedes (TS8) oli võimalik vaid VV-ülesandes, J-ülesandes ei ilmnenud ühtegi niisugust juhtu. Küll aga välistati mõlemas ülesandes valikuid taustteadmiste põhjal (TS10). Üksikjuhtudel valiti VV-ülesandes vastus ka teisi valikuid välistades (TS9), J-ülesandes esines seda rohkem just alternatiivsetes lahenduskäikudes paari viimase vastuse üle otsustamisel. Üsna tüüpiline testikäitumine oli VV-ülesandes välistada valik, millele tekstist kinnitust ei leitud (TS12). See seostus kas nõrga distraktoriga või teksti mõistmise probleemidega. Üksikjuhtudel välistati ka mõistetamatuid valikuid (TS11). Tekstiosade korduv lugemine (TS14) esines J-ülesandes mitte teksti mõistmise strateegiana, vaid selleks, et lühimälu piiratud mahu tõttu ununema kipuvat meelde tuletada, mistõttu on korduv ülelugemine analüüsitud juhul liigitatud konstruktiväliste strateegiatega alla.



Ülesannete kavandamisega seotud strateegiate hulgas on neid, mis metakognitiivsete tegevustena kuuluvad lugemise mudelisse (vt joonis 1). Näiteks ülesannete lahendamist kavandati (TS15) nii enne täitmahakkamist kui ka lokaalselt, mingi üksikküsimusega seoses ning mõlema ülesande täitmisel esines juhtumeid, kus informant vahetas esmalt valitud lähenemisviisi tõhusama vastu välja (TS18). Ülesandes annab tegevusele eesmärgi töökäsu lugemine. VV-ülesande töökäsku lugesid üksikud (TS16) ning neil ei tekkinud sellest ka mingeid probleeme, sest ülesandetüüp on väga levinud ja palju läbitehtud nii keele- kui aineõppes. Teised asusid kohe ülesannet lahendama. Leidus informante, kes väitsid, et nad kunagi töökäsku ei loe, kuid J-ülesandes seda siiski tegid. Samas ei lugenud kolmandik informantidest J-ülesande töökäsku (TS17), millega kaasnes ebameeldiv üllatus ülesande lahendamise käigus, kui selgus, et järjestatavaid lõike on rohkem kui vastusteribal kohti.

Lahenduse õigsust kontrolliti (TS19) nii lokaalselt kui kogu ülesannet haaravalt mõlemas ülesandes, kuid ülesande täitmise järel seda siiski enamasti ei tehtud (TS20). VV-ülesande täitmisega kaasnes raskemate küsimuste vahelejätmine (TS21), J-ülesande täitmisel oli abiks kasutatud tekstiosade tähiste läbikriipsutamine (TS22).

Tabel 6. Ülevaade testisooritusstrateegiatest

TS	Strateegia kirjeldus	Kasutamine ülesannetes	
		VV	J
<b>1. Konstruktiga seotud strateegiad</b>			
TS1	Valib vastuse teksti sisule tuginedes	VV7L, VV5L, VV4L, VV1L, VV2L, VV6L	JL
TS2	Välistab valiku teksti sisule tuginedes	VV1L, VV4L, VV5L, VV2L	JL
TS3	Seostab valikuid tekstiga	VV3L, VV4L, VV5L, VV6L	
TS4	Loeb teksti silmavalt või valikuliselt, otsides küsimusega seostuvat tekstiosa	VV4G, VV5L	JG
TS5	Loeb detailselt, et valikut kinnitada		JL
<b>2. Konstruktivälised strateegiad</b>			
TS6	Valib vastuse juhuslikult	VV1L, VV4L	
TS7	Valib vastuse leksikaalsele kattuvusele tuginedes	VV3L, VV5L	JL
TS8	Valib vastuse taustteadmistele tuginedes	VV2L, VV3L	
TS9	Valib vastuse teisi valikuid välistades	VV3L, VV7L	JL

TS10	Välistab valiku taustteadmistele tuginedes	VV2L, VV3L, VV4L	JL
TS11	Välistab valiku, millest aru ei saa	VV1L, VV6L	
TS12	Välistab valiku, millele tekstist kinnitust ei leia	VV1L, VV3L, VV6L	
TS13	Otsib leksikaalset kattuvust	VV1L	JG
TS14	Loeb teksti korduvalt, et sisu meelde tuletada		JL
<b>3. Ülesande kavandamine, kontrollimine</b>			
<b>3.1. Konstruktiga seotud strateegiad</b>			
TS15	Kavandab ülesande lahendamist	VVG, VV6L	JG, JL
TS16	Loeb töökäsku	VVG	JG
TS17	Ei loe töökäsku	VVG	JG
TS18	Vahetab välja sobimatu strateegia	VV5	JG
<b>3.2. Ülesandega seotud strateegiad</b>			
TS19	Kontrollib lahenduse üle	VVG, VV4L, VV6L	JL, JG
TS20	Ei kontrolli lahendust üle	VVG	JG
TS21	Jätab küsimuse vahele ja tegeleb sellega pärast teistele vastamist	VV1L, VV4L	
TS22	Tõmbab maha kasutatud valikud		JG

#### 5.5.4. Lugemisülesannete introspektiivsest täitmisest

Lugemisülesannete täitmisel näitasid informandid üles erinevat suutlikkust oma mõtteid verbaliseerida. Väga hästi saadi hakkama metakognitiivsete tegevuste kirjeldamise ja põhjendamisega, mis seostuvad näiteks ülesande täitmiseks vajalike sammude kavandamisega, oma tegevuse jälgimisega ja kontrollimisega (217–220). Selle põhjuseks võib olla varasemast hea strateegiline ettevalmistus, sest nii mõnelgi olid oma teadmised, kuidas ülesandetüpe võiks lahendada (219, 220). Sooritusjärgses intervjuus märgiti, et koolis oli ülesandeid palju harjutatud.

- (217) siis loen edasi viies küsimus „milline ebameeldiv üllatus tabas hiljuti autorit“ (..) siis sain aru küsimust (.) siis vaatan variandid ((*loeb pominal variandid*)) (...) siis vaatan teksti ((*loeb vaikse häälega*)) (...) vaatan veel variandid (i10)
- (218) olen ülesandega tutvunud (...) loen määratud esimese lõigu (...) pöoran tähelepanu viimasele lausele võrdlen viimast lauset ja teiste lõikude esimesi lauseid (i4)
- (219) nagu ma mäletan tavaliselt küsimused oli järjest (...) järjekorras või ja siis ma loen (aa) loen küsimusi ja siis loen teksti ja otsin vastust (..) jah(i5)
- (220) selge on et (.) küsimusi on seitse (.) tähendab (..) teksti võib jagada seitsmeks osaks (.) mõni on kahe lõigu kohta sest lõike on rohkem kui seitse (i4)

Ka teksti mõistmise raskusi suudeti kas introspektiivselt või retrospektiivselt väljendada (vt nt 13, 112, 161 jt). Vastuste valimist ülesannete täitmisel iseloomustas valiku põhjendamine pärast seda, kui mõttes oli otsus tehtud (vt nt 77, 92, 211 jt; lisa 7).

Vene keele vahendusel ülesandeid täitnud informandid (i3, i4, i9) olid kiired otsustajad, nende väljendatud mõtted olid esitatud tempokalt ning lakooniliselt, kuid ammendavalt (vt 218, 220–222) ning võib öelda, et nad tundsid end kindlalt ja mugavalt.

(221) mulle tundub et neljas osa on a sest kolmandas täideti ankeeti ja a algab just sellest (.) loen a (...) ja panen neljandaks a sest see on ilmselgelt õige tõmban maha mis on kasutatud et need ei segaks (i3)

(222) seitsmes küsimus (...) see on b (.) tutvustab oma kogemust kogu tekstist sain vastuse c on kahtlane (.) see ei ole reklaam (i9)

Eesti keeles ja valdavalt eesti keeles väljendatud mõtted olid pikema arutluskäiguga (vt nt lisa 7) ning rohkem kaaluti ka alternatiivseid võimalusi (vt nt 7, 42, 48, 63 jt). Ülesande täitmine eesti keeles oli nende valik, kuid vajadusel mindi üle vene keelele, mis näitab, et informandid tundsid end piisavalt vabalt.

Sooritusjärgne küsitlus näitas, et informandid olid eelnevast tegevusest olnud väga haaratud, mida võib öelda selle põhjal, et täpsustavatele küsimustele vastamiseks oli neil paljudel juhtudel vaja uuesti ülesandesse süveneda. Võimalus täidetud ülesannet kasutada aitas eelnenud mõttekäiku meelde tuletada ning täiendavatele küsimustele vastata. Ülesande täitmist ja lugemistegevust puudutavatele küsimustele suutsid informandid mõistetavalt vastata, mis, nagu ka introspektsiooni käigus väljendatud mõtted, annab tunnistust nende metalingvistilisest teadlikkusest.

Ülesannete introspektiivne täitmine ei kujutanud endast erilist raskust, kuid oli informantidele harjumatu tegevus ja nõudis lisakontrolli, et nad ei unustaks oma mõtteid väljendamast (223–226). Seetõttu on oluline introspektsioonile lisaks kasutada sooritusjärgset küsitlust, mis lubab koguda täiendavaid andmeid introspektsiooni katkestamata.

(223) ei olnud raske aga (.) eba- (.) harjumatu (i1)

(224) on vaja kogu aeg sellest mõelda et ma pean midagi rääkima aga probleemi pole sellest et (.) kas valjusti mõtled või mitte sest sa loed teksti ja mõtled ainult selle

järgi mitte teistest asjast (.) no tekstid olid päris huvitavad ja siis ei jooksevad mõtted teistele poole (i7)

(225) no enne kui ma seda alustasin (.) ma arvasin et see on raske (.) no nagu (.) ütleva aga kui ma tegin (.) no ei ole väga raske (i2)

(226) ((*kuidas te ennast tundsite niimoodi valjusti mõeldes?*)) no (.) normaalselt jaa (i10)

Kindlasti oli informantidele abiks uurimuse ülesannete täitmisele eelnenud juhendamine ja prooviülesande sooritamise käigus saadud tagasiside.

## 5.6. Tulemused ja järeldused

Uurimuse tulemuste tutvustamisel lähtutakse eeldusest, et analüüsitud ülesanded mõõdavad eesti keele B2-taseme eksami eristuskirjas nimetatud oskusi. Sellest lähtudes esitatakse ülesannete konstruktivaliidsust kinnitavad andmed (5.6.1) ning selle vastu rääkivad tõestusmaterjalid (5.6.2). Osutatakse ka võimalikele ohustavatele teguritele ning tehakse ettepanekuid riskide maandamiseks ning puuduste kõrvaldamiseks (5.6.3).

### Eksamikoostajad väidavad, et

1) valikvastustega ülesanne (VV-ülesanne) mõõdab teksti peamisest mõttest arusaamist, olulise eristamist ebaolulisest, teksti kohta järelduste tegemist ning kirjutaja seisukohtade mõistmist;

2) järjestusülesanne (J-ülesanne) mõõdab ülelibisevat lugemist asja tuuma tabamiseks, üldist arusaamist tekstist ja tekstisiseste seoste mõistmist.

### 5.6.1. Konstruktivaliidsust kinnitavad andmed

Konstruktivaliidsust kinnitavate andmete esitamisel vastatakse kahele küsimusele: (1) mil määral ülesannete sooritus peegeldub lugemise konstrukt ning (2) mil määral sooritus kattub ülesande konstruktiga.

Analüüs näitas, et mõlema ülesande sooritus domineerisid lugemisstrateegiad, mis lubab järeldada, et ülesanded seostuvad valdavalt teksti mõistmisega.

Ülesannete sooritustest ilmnas, et informandid kavandasid oma lugemistegevust vastavalt eesmärgile ning muutsid lähenemisviisi vastavalt vajadusele. See selgus just neile vähem tuttava J-ülesande puhul, mille täitmise kogemus on küll kõigil olemas,

kuid täitmise viis pole veel kinnistunud. VV-ülesande kavandamises näidati täit kindlust ka töökäsku lugemata.

Teksti mõistmiseks kasutasid informandid mõlema tasandi oskusi, kuid tulenevalt keeleoskustasemest on informantide sõnatuvastus automaatne, mistõttu sellekohaseid strateegiaid ei registreeritud. Seevastu järeldamine oli mõlema ülesande edukaks täitmiseks vajalik oskus, mida kasutati lokaalsel tasandil tundmatute sõnade tähenduse tuletamiseks ja tekstis otseselt ning kaudselt väljendatud seoste mõistmiseks. Globaalsel tasandil kasutati järeldamisoskust tekstis kaudselt väljendatud eesmärgi leidmiseks (VV-ülesanne) ning teksti struktuuri kohta käivaid teadmisi aluseks võttes ka loo sündmustiku mõistmiseks (J-ülesanne).

Et informantide jaoks oli ülesannete sooritamine (vähemalt osaliselt) autentne lugemistegevus ja mitte pelgalt õigete vastuste leidmine, näitab see, et (a) loetud tekstid pakkusid neile huvi; (b) lugemise käigus aktiveerusid teemaga seotud varasemad kogemused ning väljendati isiklike seisukohti, mis kinnitavad taustteadmiste kasutamist tekstide tõlgendamisel; (c) järeldused põhinesid tekstis sisalduval teabel.

Küsimus, mil määral informantide sooritus kattub ülesannete konstruktiga, on küsimus sellest, kas informantidelt enesevaatluse kaudu kogutud andmete põhjal on võimalik järeldada, et ülesanded mõõdavad eristuskirjas seisvaid oskusi.

VV-ülesande soorituse analüüs (vt ptk 5.5.1) kinnitas sooritustulemuste kokkulangevust kolme eesmärgiks oleva oskuse osas: peamisest mõttest arusaamist kontrolliti ühe küsimusega; teksti kohta järelduste tegemist samuti ühe küsimusega ning kirjutaja seisukohtade mõistmist kahe küsimusega. Kolme üksikküsimuse (1., 5., 7.) sooritused kattusid ülesande konstrukti mingi aspektiga.

J-ülesande soorituse analüüs (vt ptk 5.5.2) näitas samuti vaid osalist kattuvust ülesande konstruktiga. Ilmnes, et tekstisiseste seoste mõistmine on tõepoolest ülesande edukaks soorituseks vajalik oskus: informandid tuginesid eelkõige tugevatele leksikaalsetele seostele (nt sõnakordus) ning sündmustikul põhinevatele järeldusseostele. Viimased olid ülekaalus ja nende abil oli võimalik ka kompenseerida teksti mõistmise kohatise raskusi. See kinnitab, et ülesandega mõõdetakse tekstisiseste

seoste mõistmist. Teksti üldine mõistmine ja ülelibisev lugemine asja tuuma tabamiseks, mis kokku võiks tähendada teksti põhisisu mõistmist, oli sooritustulemustes küll esindatud, kuid see ei kuulu ülesande edukaks täitmiseks vajalike oskuste hulka.

### **5.6.2. Konstruktiväline variatiivsus**

Konstruktivälist variatiivsust võis täheldada mõlemas ülesandes ja esines nii konstruktivälist kergust kui raskust. VV-ülesandes esines konstruktivälist variatiivsust kinnitavaid andmeid neljas üksikküsimuses seitsmest.

Konstruktiväline kergus ilmnes VV-ülesandes võimalusena vastata küsimustele teksti mõistmata, kas taustteadmisi kasutades (2. küsimus) või ebaloogilisi valikuid välistades (3. küsimus). Valikuid välistavaid otsuseid tehti ka taustteadmiste põhjal. Teiseks kergendas vastamist võimalus tugineda leksikaalsele kattuvusele teksti, küsimuse ja õige vastuse vahel (3. ja 5. küsimus). J-ülesandes täheldati konstruktivälist variatiivsust vähem juba ülesandetüübi tõttu, kuid esines juhtumeid, kus valik (tekstilõik) välistati taustteadmiste tuginedes või kus vastus valiti teisi valikuid välistades.

Konstruktivälist raskust võis VV-ülesandes täheldada esimeses küsimuses, millega kaasnev valik oli sõnastuselt keerukam kui tekst ise. Lisaraskus oli tekitatud ka lähteteksti kohandamisega (6. küsimus). Seega võib VV-ülesande konstruktiväliste raskuse taga näha ülesande koostamisest tingitud probleeme, mida on võimalik kõrvaldada. Kui ülesande valiidsust ohustavad ilmingud likvideerida, seostuks ühe kontrollitava oskusega ka rohkem küsimusi (vt ptk 5.5.1.3).

J-ülesande konstruktiväline raskus seostub ülesande omadustega. (1) Ülesanne seab mälule liiga suuri nõudmisi ja raskendab seeläbi teksti mõistmist. (2) Ka lahenduse järgselt ei kujuta tulemus endast silmaga haaratavat korrastatud teksti, mis tähendab, et korrastatud tekst eksisteerib vaid testitava kujutluses. See aga raskendab ka lahenduskäigu kontrollimist. Katsetada võiks samu oskusi kontrollivaid teisi ülesandetüüpe või uurida järjestatavate lõikude arvu vähendamise mõju ülesande sooritusele.

### 5.6.3. Konstruktivaliidsust ohustavaid tegureid ning riskide maandamine

Uurimuse tulemusena on võimalik osutada mitmetele teguritele, mis võivad ohustada lugemistesti konstruktivaliidsust üldiselt.

Üheks ilmnenu probleemiks on ühtsete aluste puudumine lugemistesti konstrukti määratlemisel, mistõttu kohati pole võimalik aru saada, mida ühe või teise kontrollitava oskuse all silmas peetakse (nt *olulise eristamine ebaolulisest, ülelibisev lugemine asja tuuma tabamiseks*). Olukorda aitaks lahendada kaasaegsetel teoreetilistel seisukohtadel põhinevate, üheselt mõistetavate ja praktikas kasutatavate põhimõtete väljatöötamine konstrukti kirjeldamiseks. On enesestmõistetav, et need põhimõtted oleksid testimisega seotud osapooltele ka kättesaadavad.

Teiseks ohu märgiks on ühe ülesandega kontrollitavate oskuste paljusus. Kui seitsme küsimusega taotletakse kontrollida nelja erinevat oskust, tekib küsimus, kuidas need ülesandes jaotuvad ja kas üks küsimus võib kontrollida ka mitut oskust? Nii nagu pole võimalik ühte tüüpi ülesannete kasutamise põhjal teha usaldusväärseid järeldusi testitavate lugemisoskuse kohta, ei saa ka ühe-kahe üksikküsimusega mõõdetud oskuse kohta testitulemuste põhjal midagi arvestatavat öelda. Lahenduseks oleks vähendada kontrollitavate oskuste arvu ülesande kohta ja tagada, et oskused kataksid konstrukti mõne järjestikuse testi lõikes. Selle eelduseks on, et eksisteerib teadmine, mida konstrukti all silmas peetakse, ning on olemas ühtsed alused selle kirjeldamiseks.

Kolmas konstruktivaliidsust ohustav tegur on taas seotud mõõdetavate oskustega, mida on oluline eristada ülesande täitmisega kaasnevatest kõikvõimalikest oskustest. Mõõdetavad oskused peaksid olema need, millest sõltub küsimusele vastamine või ülesande edukas täitmine. Näiteks võib tuua analüüsitud järjestusülesande, millega soovitakse kontrollida ka teksti põhisisu mõistmist (magistritöö autori tõlgendus). Analüüs näitas, et põhisisule tuginedes oli võimalik üksikuid õigeid valikuid teha, kuid ülesande edukaks täitmiseks sellest ei piisa. Järelikult ei saa põhisisu mõistmine olla ka mõõdetav oskus. Lahendus seostub eelmise lahendusega – kontrollitavaid oskusi vähendades jätta alles need, mis on küsimusele vastamise seisukohast olulised.

Eriti ettevaatlik tuleks olla lugemistüüpide (üld-, valik-, süvalugemine) kaasamisega konstrukti, sest lugemisel ei kujuta need endast omaette eesmärki, vaid nende kasutus sõltub lugeja valikust. Seega ei saa mõõta protsessi, kuidas teksti mõistmiseni jõutakse, vaid produkti e tehtud järeldust, leitud fakti, mõistetud suhtumist jne. Kui järelduste tegemine mingi lugemistüübi kasutuse kohta on taotluslik, tuleb tagada, et seda ka mõõdetakse. Näiteks soovides mõõta otsivat lugemist, mis oma iseloomult on kiire ja valikuline tegevus, peaks ülesandele kehtestama ajapiirangu, mis nõuab muudatusi ka eksamikorralduses. Vastasel korral on testitaval aega teksti põhjalikult lugeda, mistõttu kontrollitakse küll teatud info leidmist, aga mitte otsivat lugemist.

Selgus, et lähteteksti kohandamine ülesandele vastavaks võib olla üheks konstruktivaliidsust ohustavaks teguriks. Sihtgrupile vastavate, sobiva pikkuse ja raskusega autentsete tekstide leidmine, on raske ülesanne ning on ilmselge, et tekste tuleb mitmel põhjusel kohandada. Sellega aga kaasneb oht, et teksti kohandaja, kes on lähteteksti tervikuna läbi lugenud, ei märka lõpptulemuses mõttelünki. Tekstide kohandamisel tuleb silmas pidada, et tulemus oleks sidus, üheselt mõistetav ning võimaldaks testitaval teha oodatavaid järeldusi. Seetõttu on teksti kohandamisel tarvis arvestada nii kontrollitavate oskuste kui koostatava ülesandega. Kui eesmärgiks on näiteks kontrollida sõnade tähenduse tuletamist konteksti toel, on vaja teksti kohandamisega tagada, et kontekst seda ka võimaldaks. Ülesannete koostamiseks kasutatud lähtetekstid tuleb säilitada, et hiljem oleks võimalik analüüsida võimalikke probleeme ning vajadusel ülesannet parandada.

Uute ülesandetüüpide kasutuselevõtt on seotud ohuga, et see osutub sihtgrupile kognitiivselt ülejõukäivaks. Kui ülesanne on kognitiivselt raske, on võimalik, et testitav näeb vaeva ülesande lahendamise ega suuda ülesandetüübi piirangutest tulenevalt tekstile kui tervikule keskenduda, mis on konstruktivälise raskuse ilminguks. Enne uue ülesande kasutuselevõttu võiks lisaks tavapärasele eeltestimisele kasutada ka enesevaatlust ja/või viia eeltestimise käigus läbi kirjalik küsitlus ülesande täitmise oluliste aspektide kohta. See võimaldab saada täiendavat teavet ülesande sobivuse üle otsustamiseks.



Testitavad on harjunud standardsete töökäskudega, mis võib olla põhjus, et neid üldiselt ei loeta. Uue ülesandetüübi kasutuselevõtuga võib kaasneda oht, et ülesanne seetõttu mingis aspektis ebaõnnestub. J-ülesande sooritusest kogutud andmete hulgas leidis sellele võimalusele osutavaid näiteid. Ülesande ebaõnnestumist valel põhjusel aitab ära hoida õigeaegne ja kättesaadav teave.

## Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös on vaatluse all lugemisoskuse mõõtmine eesti keeles teise keelena, mida on seni vähe uuritud. Töö eesmärk oli B2-taseme eksami kahe lugemisülesande näitel uurida testiülesande konstruktivaliidsust, analüüsisides testisoorituse kvalitatiivseid andmeid nii testiteooria kui eksami statistiliste andmete valguses.

Ülevaade lugemisoskuse olemusest (ptk 2) põhineb teksti mõistmise teooriatel. Töö autor on lugemise kirjeldamisel lähtunud seisukohtadest, milles uurijad käesoleval ajal ühel meelel on. Selle järgi on lugemine kognitiivne protsess, milles teksti mõistmise madalama ja kõrgema tasandi oskusi kasutab lugeja integreeritult. Emakeeles ja teises keeles lugemise erinevustest leiavad käsitlemist lingvistilised, hariduslikud ja sotsiokultuurilised tegurid.

Lugemisoskuse mõõtmise teoreetilisi aluseid (ptk 3) on töös käsitletud silmas pidades testi kvaliteeti, kitsamalt konstruktivaliidsust. Vastavalt kaasaegsetele seisukohtadele käsitletakse konstruktivaliidsust tervikliku mõistena, mille kohaselt valideerimine nõuab testi tulemuste põhjal tehtavate järelduste kinnitamist erinevatest allikatest pärit andmetega. Valiidsuse seisukohast on oluline, kuidas lugemise konstrukt on lugemistesti konstruktis esindatud (kognitiivne valiidsus) ning kuidas see testis realiseerub (sisulised aspektid ja tulemuste statistika).

Lugemistesti valideerimisel on tähtis uurida testi soorituse protsessi ehk strateegiakasutust, mis võimaldab teada saada, kuidas testitavad vastusteni jõuavad ning kasutatud strateegiate põhjal analüüsida, mil määral mõõdetavaid oskusi ülesannete täitmisel kasutatakse. Testisoorituse kvalitatiivsete andmete kogumise levinud meetodiks on enesevaatlus (ptk 4), mille põhilisteks vormideks on introspektsioon ja retrospektsioon. Enesevaatluse käigus saab informant väljendada neid mõtteid teksti mõistmise ning ülesande täitmise üksikasjade kohta, millest ta on teadlik. Mingi võtte või lähenemisviisi teadlik valik eristabki strateegiaid lugemisoskuse automaatseks kujunenud oskustest.

Magistritöö uurimuslikus osas (ptk 5) on valideeritud eesti keele B2-taseme eksami kahte ülesannet – valikvastus- ja järjestusülesannet. Informantideks olid 10 Tartu Ülikooli vene emakeelega esimese aasta üliõpilast, kelle eesti keele riigieksami tulemused olid vahemikus 72–87 punkti.

Analüüsitud materjaliks oli B2-taseme eksami eristus kiri, 2009. a novembris toimunud tasemeeksami kaks ülesannet ja nende soorituse statistika (284 eksaminandi) ning informantidelt ülesannete soorituse käigus (introspektsioon) ja selle järel (retrospektsioon) kogutud andmed. Ülesannete sooritused lindistati ja litereeriti, andmeid analüüsiti eraldi (ptk 5.5.1 ja 5.5.2). Üksikküsimuste analüüsis võeti arvesse nii teksti kui ülesande eelnevalt analüüsitud omadusi ning tulemusi kasutati eksami statistiliste näitajate tõlgendamiseks.

Üksikküsimuste analüüsis tehti järeldusi ülesannetega mõõdetavate oskuste kohta ning tulemusi kõrvutati eksami eristuskirja järgi kontrollitavate oskustega. Üksikküsimuste analüüsi tulemused (ptk 5.5.1.3 ja 5.5.2.3) on esitatud ülesannete konstruktist lähtuvalt, osutades küsimustele, mis on kooskõlas eristuskirja mingi oskusega, ning nendele, millel lasub konstruktivälise variatiivsuse kahtlus.

Analüüsi põhjal koostati ülevaade ülesannete täitmisel domineerinud lugemis- ja testisooritusstrateegiast (ptk 5.5.3). Selgus, et 65% registreeritud 37 strateegiast seostusid konstruktiga, mis näitab, et ülesannete lahendamisel olid ülekaalus teksti mõistmise erinevad strateegiad.

Kuna enesevaatluse kasutamise korral on esmatähtis, et kogutud andmed oleks usaldusväärsed, sisaldab töö ka meetodi valiidsust kinnitavaid andmeid (ptk 5.5.4).

Uurimuse tulemuste ja järelduste esitamisel (ptk 5.6) võeti ülesannetega eristuskirja järgi mõõdetavad oskused (konstrukt) aluseks kui testikoostajate väited, mida analüüsi tulemustega kas kinnitati või ümber lükati. Informantide soorituste võrdlemine magistritöös esitatud lugemise mudeliga näitas teksti mõistmise eri tasandi oskuste kasutamist ülesannete täitmisel. See lubab järeldada, et lugemise konstrukt on ülesannetes esindatud. Konstruktivälise variatiivsus ilmnes kahel moel: ülesannete sisulistes aspektides ning konstruktis. Ülesannete sisuvaliidsust kahandasid

ülesandetüübi puudused (järjestusülesanne) ning puudujäägid teksti ja üksikküsimuste kvaliteedis (valikvastusülesanne). Konstruktiga seotud puudused kahandavad ülesannete kognitiivset valiidsust. Selgus, et (a) konstrukti on kaasatud oskusi, mida on väga raske või võimatu mõõta ning (b) mõõdetavad oskused on väga ebaühtlaselt kirjeldatud, mis ei võimalda neid üheselt tõlgendada. Kaasaegsetel teoreetilistel seisukohtadel põhinevad ühtsed alused oleks valiidsema testi koostamise eelduseks.

Kokkuvõtteks võib öelda, et lugemistesti konstruktivaliidsust uurides on oluline kombineerida statistilist ja kvalitatiivset analüüsi, mis sisaldaks ka informantidelt ülesannete soorituse aegselt või järgselt kogutud andmeid. Uurimus näitas, et erinevad andmed täiendavad üksteist ja annavad rohkem tõestusmaterjali järelduste tegemiseks. Samas võiks soovitada, et võimaluse korral kasutataks eeldatava taseme piires erineva keeleoskusega informante. Käesolevasse uurimusse kaasatud informantide hulgas oleks võinud olla ka neid, kes riigieksamil saavutasid 60–70 punkti. Tõenäoliselt oleks sel juhul ka valikvastusülesande tulemustes eristunud tugevamad ja nõrgemad ning katse oleks andnud rohkem teavet ka nõrgemate strateegiakasutuse kohta.

Käesoleva magistritöö autor loodab, et uurimusest võiks olla kasu neile, kes tasemeeksameid koostavad ja analüüsivad.

## Kirjandus

**Alderson, J. C. 2000.** *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Alderson, J. C. 1990.** Testing reading comprehension skills (part two): getting students to talk about taking a reading test (a pilot study). – *Reading in a Foreign Language* 7 (1), 465–503.

**Alderson, J. C, Banerjee, J. 2002.** Language testing and assessment (Part 2). – *Language Teaching* 35, 79–113.

**Alderson jt 1995** = Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Alderson jt 2000** = Alderson, J.C., Percsich, R., Szabo, G. 2000. Sequencing as an item type. – *Language Testing* 17 (4), 423–447.

**Alderson jt 2004** = Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., Tardieu, C. The Development of Specifications for Item Development and Classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of the Dutch CEF Construct Project. [http://eprints.lancs.ac.uk/44/1/final\\_report.pdf](http://eprints.lancs.ac.uk/44/1/final_report.pdf) [27.07.2010].

**Anderson, N. 1991.** Individual differences in strategy use in second language reading and testing. – *The Modern Language Journal* 75 (4), 460–472.

**Anderson jt 1991** = Anderson, N., Bachman, L., Perkins, K., Cohen, A. An exploratory study into the construct validity of a reading comprehension test: triangulation of data sources. – *Language Testing* 8 (1), 41–66.

**Alp, P. 2004.** *Eesti keele algtaseme testi arendamise võimalusi*. Magistritöö (juhendaja H. Pajupuu). Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.

**Alp jt 2002** = Alp, P., Reins, P., Pajupuu, H. (Koostajad) *Eesti keele algtaseme test. Käsiraamat*. Tallinn: REKK.

- Asser jt 2004** = Asser, H., Kaalep, H.-J., Linnas, S., Mikk, J., Muischnek, K. Songe, M., Uibo, H. Õpikute keerukuse analüüs arvutitel. – *Toimiv keel II. Töid rakenduslingvistika alalt*. Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 3, 72–84.
- Bachman, L. F. 2004.** *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L., Palmer, A. S. 1996.** *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banerjee, J. 2004.** Qualitative analyses methods. – In *Reference Supplement to the Preliminary Pilot Version of the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*. Section D. Strasbourg: Council of Europe.
- Banerjee, J., Luoma, S. 1997.** Qualitative approaches to test validation. – In Clapham, C., Corson, D. (Editors), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 7: *Language testing and assessment*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 257–287.
- Birdsong, D. 2006.** Age and second language acquisition and processing: a selective overview. – *Language Learning* 56 (Supplement), 9–49.
- Brantmeier, C. 2004.** Gender, violence-oriented passage content and second language reading comprehension. – *Reading Matrix* 4 (2), 1–19.
- Brown, J. D., Rodgers, T. S. 2002.** *Doing Second Language Research*. Oxford University Press.
- Cavalcanti, M. C. 1987.** Investigating FL reading performance through pause protocols. – In Faerch, C., Kasper, G. (Editors) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters Ltd, 230–250.
- CEFR 2001** = *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. 1999.** Validity in language assessment. – *Annual Review of Applied Linguistics* 19, 254–272.

- Child, J. R. 1998.** Language skill levels, textual modes, and the rating process. – *Foreign Language Annals* 31 (3), 381–391.
- Cohen, A. D. 1987.** Using verbal reports in research on Language learning. – In Faerch, C., Kasper, G. (Editors) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters Ltd., 82–95.
- Cohen, A. D. 1996.** Towards enhancing verbal reports as a source of insights on test-taking strategies. – *Current Developments and Alternatives in Language Assessment – Proceedings of LTRC 96*. Ari Huhta, Viljo Kohonen, Liisa Kurki-Suonio, Sari Luoma (Editors). Jyväskylä: University of Jyväskylä and University of Tampere, 339–365.
- Cohen, A. D. 1998.** Strategies and processes in test taking and SLA. – *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge University Press, 90–111.
- Cohen, A. D. 2006.** The coming of age of research on test-taking strategies. – *Language Assessment Quarterly* 3 (4), 307–331.
- Cohen, A. D. 2007.** Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts. – In A. D. Cohen, E. Macaro (Editors) *Language learner strategies 30 years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press, 29–45.
- Cohen, A. D., Upton, T. A. 2006.** *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*. – TOEFL Monograph Series, [www.ets.org/toefl](http://www.ets.org/toefl) [27.02.2010].
- Cohen, A. D., Upton, T. A. 2007.** 'I want to go back to the text': Response strategies on the reading subtest of the new TOEFL. – *Language Testing* 24 (2), 209–250.
- Dörnyei, Z. 2009.** Individual differences: interplay of learner characteristics and learning environment. – *Language Learning* 59 (Supplement 1), 230–248.
- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine.** Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Faerch, C., Kasper, G. 1987.** *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters Ltd.

- Grabe, W. 2009.** *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice.* Cambridge Applied Linguistics (Editors M. H. Long and C. Richards). Cambridge University Press.
- Hasselgreen, A. 2005.** Assessing the language of young learners. – *Language Testing* 22 (3), 337–354.
- Hausenberg jt 2003** = Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., Türk, Ü. *Keeleoskuse mõõtmine. Käsiraamat.* Tallinn: TEA, 2004.
- Hausenberg jt 2008** = Hausenberg, A.-R., Ilves, M., Kaivapalu, A., Kerge, K., Kern, K., Kitsnik, M., Krall, I., Rummo, K., Rüütmaa, T. (Koostajad) *Iseseisev keelekasutaja. B1- ja B2-taseme eesti keele oskus.* Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Hausenberg, A.-R., Saarso, K. 2005.** Eesti keel teise keelena. Riigieksami analüüs. [http://www.ekk.edu.ee/statistika/analyys/28\\_eesti\\_keel\\_teise\\_keelena\\_gumnaasium\\_tai\\_endatud.pdf](http://www.ekk.edu.ee/statistika/analyys/28_eesti_keel_teise_keelena_gumnaasium_tai_endatud.pdf) [7.06.2010].
- Hausenberg, A.-R. 2006.** Eksamite tagasimõju keeleõppele. – *Eesti Rakenduslingvistika ühingu aastaraamat* 2, 43–52.
- Hughes, A. 2003.** *Testing for Language Teachers.* Second Edition. – Cambridge: Cambridge University Press.
- Horiba, Y. 1996.** Comprehension processes in L2 reading. Language competence, textual coherence and inferences. – *SSLA* 18, 433–473.
- ITEMAN Manual** = *User's Manual for the ITEMAN Conventional Item Analyses Program.*
- Jones, G. 2009.** Lexical cohesion as a predictor of item difficulty. – Presentation at the Sixth Annual Conference of EALTA, Turku, Finland 4th–7th of June, 2009 <http://www.ealta.eu.org/conference/2009/docs/friday/Jones.pdf> [9.06.2010].
- Kaalep, H.-J., Muischnek, K. 2002.** *Eesti kirjakeele sagedussõnastik.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. 2003.** *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.



- Kasik R. 2007.** *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Kerge, K. 2008.** *Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Khalifa, H., Weir, C. 2009.** *Examining Reading. Research and practice in assessing second language reading*. Studies in Language Testing 29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kikerpill, T., Türk, Ü. 2005.** *Eksperthinnang eesti keele kui teise keele põhikooli lõpueksamile aastatel 2002–2004*. Tartu, 2005. Käsikiri Haridus- ja Teadusministeeriumi keeletalituses.
- Kikerpill, T., Türk, Ü. 2007.** *Eksperthinnang eesti keele kõrgtaseme eksamile (10. septembril 2005, 21. jaanuaril 2006 ja 18. märtsil 2006 toimunud testide põhjal)*. Tartu, 2007. Käsikiri Haridus- ja Teadusministeeriumi keeletalituses.
- Kikerpill, T., Türk, Ü. 2007a.** Ametikeele oskuse mõõtmine: tekst ja ülesanne eesti keele kui teise keele kuulamistestis. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 3*, 177–191.
- Kintsch, W. 1988.** The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. – *Psychological Review* 95, 163–182.
- Kintsch, W. 2005.** An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: the CI perspective. – *Discourse Processes* 39 (2&3), 125–128.
- Kobayashi, M. 2002.** Method effect on reading comprehension test performance: text organization and response format. – *Language Testing* 19 (2), 193–220.
- Koda, K. 2007.** Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. – *Language Learning Supplement* 57, 1–44.
- Kong, A. 2006.** Connections between L1 and L2 readings: reading strategies used by four Chinese adult readers. – *The Reading Matrix* 6 (2), 19–45.
- MacMillan, F. 2007.** The role of lexical cohesion in the assessment of EFL reading proficiency. – *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 14, 75–93.

- Manual 2009** = *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual.* – Strasbourg: Language Policy Division.
- Messik, S. 1995.** Validation of inferences from person's responses and performances as scientific inquiry into score meaning. – *American Psychologist* 50 (9), 741–749.
- Mikk, J. 2008.** Sentence length for revealing the cognitive load reversal effect in text comprehension. – *Educational Studies* 34 (2), 119–127.
- Nation, I. S. P. 2001.** *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Pae, T.-I. 2004.** Gender effect on reading comprehension with Korean EFL learners. – *System* 32, 265–281.
- Pajupuu jt 2002** = Pajupuu, H., Reins, P., Kerge, K. *Eesti keele kõrgtaseme test. Käsiraamat.* Tallinn: REKK.
- Peterson, E. 2003.** *Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas?* Tartu: Atlex.
- Phakiti, A. 2003.** A Closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. – *Language Testing* 20 (1), 26–56.
- Phakiti, A. 2008.** Construct validation of Bachman and Palmer's (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. – *Language Testing* 25 (2), 237–272.
- Purpura, J. E. 1998.** Investigating the strategy use and second language test performance with high- and low-ability test takers: a structural equation modelling approach. – *Language Testing* 15 (3), 333–379.
- Reins jt 2002** = Reins, P., Pajupuu, H., Kerge, K. (Koostajad) *Eesti keele kesktaseme test. Käsiraamat.* Tallinn: REKK.
- Riding, R. J., Sadler-Smith, E. 1997.** Cognitive style and learning strategies: some implications for training design. – *International Journal of Training and Development* 1 (3), 199–208.

- Rupp jt 2006** = Rupp, A. A., Ferne, T., Choi, H. How assessing reading comprehension with multiple choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. – *Language Testing* 23 (4), 441–474.
- Stemmer, B. 1991.** *What's on a C-test taker's mind? Mental processes in C-test taking.* – Bochum: Brockmeyer.
- Tender, T. ja Türk, Ü. 2004.** Euroopa keelemapp Eestis: mis, miks ja kuidas? – *Võõrkeelte õpetamisest*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 6-14.
- TTS 2003** = *Testiterminite seletussõnastik*. Koostanud T. Erelt, K. Mere, H. Pärn, L. Simm, Ü. Türk. – Tallinn-Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Türk, Ü. 2006.** Euroopa keelemapp ja õpilaste enesehindamine keeleõppes. – *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 120–128.
- Urquhart, A. H, Weir, C. J. 1998.** *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.
- Verhelst, N. D. 2004.** Classical Test Theory. – In Reference Supplement to the Manual for *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Section C – Strasbourg: Language Policy Division.
- Walter, C. 2004.** Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. – *Applied Linguistics* 25 (3), 315–339.
- Walter, C. 2007.** First- to second-language reading comprehension: not transfer, but access. – *International Journal of Applied Linguistics* 17 (1), 14–37.
- Weir, C. J. 2005.** *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

## KAUDVIITED

**Alderson, J. C 1984.** Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? – In Alderson J. C., Urquhart, A. H. (Editors), *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.

**Alderson, J. C. 1991.** Dis-spoting life. Response to Alistair Pollit's paper. In Alderson, J. C., North, B. (Editors) *Language Testing in the 1990s*. London: Longman, 60–67.

**Dijk, T. A. van, Kintsch, W. 1983.** *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

**Ericsson, K. A., Simon, H. A. 1993.** *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.

**Goodman, K. S. 1967.** Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6, 126–135.

**Messik, S. 1989.** Validity. In Linn, R. L. (Editor), *Educational Measurement*. Third edition. New York: Macmillan, 13–103.

**O'Sullivan, B. 2000.** *Towards a Model of Performance in Oral Language Testing*. Unpublished PhD thesis, University of Reading.

**Zimnjaja, I. 1989 = Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку.** Москва: Русский язык.

**West, R. 1991.** Development in the testing of reading. – *English as a World Language* 1, 60–70.

# **Assessing Reading Comprehension in Estonian as a Second Language: A Qualitative Analysis of Test-taking Processes**

## **Summary**

This Master's thesis investigates the construct validity of the reading tasks of the B2 level Estonian as a second language proficiency exam.

The main objective of the thesis was to validate two of the four reading tasks of the exam based on the testing of theory, exam statistics and qualitative data of test-taking processes. In order to achieve that goal, the principles of language testing in general with a focus on assessing reading ability were studied as well as theories of reading comprehension.

In chapter 2, the author describes a reading model based on cognitive processes that are generally agreed upon by most reading researchers. According to this model, reading is seen as an interactive cognitive process where lower-level processes consist of word recognition, lexical access and inferences, while the higher-level text comprehension processes form a text base and a situation model. The reader uses phonological, morphological and syntactic knowledge as well as different kinds of background knowledge. The meta-cognitive processes of reading are goal-setting, selection the appropriate reading type and monitoring of the achievement of the reading objective.

Validity and reliability as the main quality aspects of tests are described in chapter 3. Construct validity is seen as a unitary concept according to which evidence from different sources is needed to confirm the inferences made on the basis of test results. It is important how the reading construct is represented in the reading test construct (cognitive validity), and how it is reflected in test content and statistics.

In validating the reading test it is important to investigate test-taking processes and, based on strategies used, to analyse to what extent the tasks measure the skills that exam designers intended to measure. Introspection and retrospection (chapter 4) are common methods used to gather qualitative data regarding test-taking processes. During self-

observation, informants verbalise the mental processes they are aware of, including various reading and test-taking strategies.

Chapter five describes research on the validation of reading tasks in the Estonian as a second language proficiency exam held in November 2009. Multiple choice questions (MCQ) and a sequencing task (S-task) were used. 10 native Russian-speaking first-year students participated as informants. The analysed material consisted of test specifications, statistical data of the two tasks (N=284) and data of verbal protocols. Both introspection and retrospection were used to gather qualitative data. Data on test-taking processes were combined with the tasks' content analyses and used to interpret statistical information (the discrimination and facility value of the items).

The analyses of both the MCQ tasks and the S-task showed a partial match with the task construct. An overview of reported strategies revealed that 65% of registered strategies (N=37) are directly related to the reading construct, which means that more than half of the reading and test-taking strategies were used to comprehend texts. The data of the MCQ showed that three out of seven items can be related with some of the measured skills. As for the S-task, the analysis confirmed that the understanding of intra-textual cohesive devices was one of the measured skills.

Construct-irrelevant variance was detected in both tasks. In the MCQ task (1) informants were able to answer the questions using their background knowledge and select answers by discarding illogical options; (2) informants could select an answer relying on lexical overlap between the text and a question and/or correct answer; (3) problems in text adaptation were detected, which caused construct-irrelevant difficulty. In the S-task the comprehension of the text was inhibited because of working memory overload. 9 out of 10 informants reported the cognitive difficulty of the S-task.

The underlying construct-irrelevant difficulty was seen to be the inconsistent description of task constructs which, according to the results, contain skills that (1) are not related to text comprehension, (2) can be interpreted in different ways and (3) are not essential for the successful completion of the question/task. It was concluded that in determining test construct, reading types (e.g. search reading or detailed reading) should

be treated cautiously, since the selection of reading type depends on the reader and therefore cannot be predicted.

## Lisad

### Lisa 1. Ülesanne 1. Valikvastustega lugemisülesanne

**Küsimused 1–7.** Lugege artiklit ja valige küsimusele sobiv vastus (A, B või C).

#### Ökoloogiline eluviis

Ökoloogilisest ehk rohelisest eluviisist räägitakse ja kirjutatakse aina rohkem. Internetis artikli jaoks väikest uurimistööd tehes üllatas mind kirg, mis selle teema ümber leegitseb. Ühiskonnas on roheline eluviisi esindajaid, kes oma kogemusi teistega rõõmuga jagavad, ja üha rohkem ka neid, kes seda elulaadi pooldavad, kuigi ise selle põhimõtteid ei järgi. Mõned peavad ökoainimesi leebelt väljendudes lihtsameelseiks, kuid õnneks on sellised arvajad vähemuses.

Kes on ökoloogilise eluviisiga inimesed? Need, kes teevad oma igapäevaseid valikuid säästlikult ja keskkonnateadlikult. Nende seltskond on kirju, kõrgepalgalisest tipptöötajast maal elava pensionärini. Mul on tunne, et pensionäride näol on meil olemas suur ökokogukond, lihtsalt enamik neist ei arva, et nende eluviis ongi kõige moodsam.

Olgu siinkohal lühidalt üles loetud põhimõtted, mida ökoainimesed igapäevaelus järgida püüavad: toit peab olema taimne ja eestimaine, mõningal määral ka ökoloogiliselt puhas välismaine; energiat tuleb tarbida võimalikult vähe; prügi peab sorteerima; uusi asju soetatakse vajaduse, mitte meelelahutuse pärast; kodukeemia on maksimaalselt looduslik ning seda kasutatakse minimaalselt.

Selliste põhimõtete järgimiseks läheb vaja veidi püsivust ja organiseerimist. Kõige lihtsam on alustada oma igapäevaste harjumuste muutmisest: poodi minnes riidekott tasku, tuled kustu, hambapesu ajal kraan kinni, pesu pesta kõige madalamal soovitatud temperatuuril.

Mahetoit on omaette teema. Poest ostes on see tõesti märgatavalt kallim, ka valik on väiksem.

Elan Tartus ja olen oma sisseostud jaganud järgmiselt: jahud ja helbed pudru- ning leivateoks ostan Tartu turuhoonest mahevilja letist, juurvilja saan kas otse maalt tuttava käest või ökokeskusest Supilinnas. Seal leiab aeg-ajalt ka talunike toodetud maheliha. Mahekana ja -kala Eestis kahjuks veel saada pole. Välismaised puuviljad, pähklid ja seemned ning maiustused ostan viimasel ajal ökopoest, aga neid pean luksuskaubaks, mida kulub harva ja vähe. Niimoodi jagatuna saab ökoeluga hakkama küll.

Paljud, kes ökopoodide hindadega esimest korda kokku puutuvad, saavad alguses kurjaks. Mina arvan, et 60 krooni banaanikilo ja 40 krooni šokolaaditahvli eest ongi õiglane hind. Kui mõelda, kui kaugelt need tulevad, siis on tegelikult absurdne, et sissetoodud kaubad toidupoodides nii odavad on. Eestimaise toidu eelistamine vähendab toidu teekonna pikkust kasvukohast toidulauani. See on asi, mida teadlik inimene jälgib.

Samas on ka ebameeldivaid üllatusi, näiteks ostsin viimati ökopoest päevalilleseemneid ja avastasin, et need on Hiinas kasvatatud. Kas tõesti ei ole võimalik neid lähemalt saada? Kasvav konkurents mahetootjate seas sunnib neidki niinimetatud suurele kaubandusele omast praktikat kasutusele võtma ja see on kurb.

Üks mu hea tuttav juhtis tähelepanu suurte firmade moodsale silmakirjalikule poliitikale: üks ja seesama firma müüb nii tavalist kui mahedat õiglase kaubanduse kohvi. Et natuke võtame kohviistanduste jaoks vihmametsi maha ja natuke oleme õiglased ka. Viimased näited iseloomustavad hästi seda, et rohelisest eluviisist on saanud mõnes mõttes moeasi ja suurfirmade uus sissetulekuallikas. Ettevõtted püüavad ökotootena näidata toodet, mis seda tegelikult pole. Minu meelest tuleb olla tähelepanelik ja vaadata, mis on siltide taga.

Olin varem võitlev ja tuli hingeline igas uues maailmapäästmise katses, aga nüüd usun, et vägisi kedagi järele mõtlema ei pane. Muidugi saan ma aru, et ökoloogiline tootmine põhineb samuti naftal ja kehtival maailmakorral. Aga mida siis teha? Ennast ja loodust edasi mürgitada? Teadlik ökoainimese olla ei ole kerge. Süda alalõpmata valutab. Ma ei tea, kas maailma rahvastiku pideva kasvamise korral on võimalik keskkonnasaastet ja äravisatavat prügi vähendada. On päevi, mil ma sellesse ei usu. Samas pean meeles, et elul on kombeks üllatada. Kui nafta ükskord otsa saab, oleme ju kõik ökoainimesed. *Maaleht 22.01.2009, Maarja Jakobson*



**1. Mida kirjutab artikli autor ökoinimestest?**

<input type="checkbox"/>	A	Nende eluviisi kajastatakse üsna vähe.
<input type="checkbox"/>	B	Nendesse suhtumine on valdavalt halvustav.
<input type="checkbox"/>	C	Nende hulka võib lugeda ka pensionärid.

**2. Millist põhimõtet järgib ökoinimene?**

<input type="checkbox"/>	A	Tarbida odavaid toiduaineid ja asju.
<input type="checkbox"/>	B	Hoida kokku energiat ja piirata tarbimist.
<input type="checkbox"/>	C	Loobuda kodukeemia kasutamisest.

**3. Millest soovitab autor eluviisi muutmist alustada?**

<input type="checkbox"/>	A	Osta kõiki kaupu ökopoodidest.
<input type="checkbox"/>	B	Loobuda uute asjade ostmisest.
<input type="checkbox"/>	C	Muuta oma tarbimisharjumusi.

**4. Kuidas hangib autor igapäevaseid toiduaineid?**

<input type="checkbox"/>	A	Käib turul ja ökokeskuses ostmas.
<input type="checkbox"/>	B	Teeb sisseoste kallites ökopoodides.
<input type="checkbox"/>	C	Sõidab maale talunike käest ostma.

**5. Milline ebameeldiv üllatus tabas hiljuti autorit?**

<input type="checkbox"/>	A	Ökopoos oli väga väike puuviljade valik.
<input type="checkbox"/>	B	Ökopoos olid müügil ülikallid maiustused.
<input type="checkbox"/>	C	Ökopoest ostetud kaup oli kaugest riigist pärit.

**6. Mis muudab artikli autori murelikuks?**

<input type="checkbox"/>	A	Ökokaupadena püütakse pakkuda ka tavalisi tooteid.
<input type="checkbox"/>	B	Ökokaupu ostetakse sageli ainult moe pärast.
<input type="checkbox"/>	C	Ökokaupade tootmisel kasutatakse üha rohkem naftat.

**7. Mis on artikli eesmärk?**

<input type="checkbox"/>	A	Tutvustada ökoloogiliselt puhtaid toiduaineid.
<input type="checkbox"/>	B	Tutvustada ökoloogilist eluviisi isiklike kogemuste põhjal.
<input type="checkbox"/>	C	Tutvustada kodumaiste ökokaupade suuremaid tootjaid.

## Lisa 2. Väljavõtte tasemeeksami statistikast. Valikvastustega ülesanne

### Küsimused 1–7

MicroCAT (tm) Testing System Page 2

Copyright (c) 1982 - 1994 by Assessment Systems Corporation

Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) Version 3.50

Item analysis for data from file C:\TEMP\ANDMED.TXT

Date: 12-17-09

Time: 3:49 pm

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
1	0-1	.63	.29	.24	A	.26	.32	.12	-.17	
					B	.08	.08	.06	-.06	
					C	.63	.53	.81	.24	*
					Other	.03	.00	.00	-.16	
2	0-2	.77	.34	.35	A	.10	.16	.02	-.19	
					B	.77	.60	.94	.35	*
					C	.11	.21	.04	-.23	
					Other	.02	.00	.00	-.13	
3	0-3	.87	.27	.34	A	.08	.18	.02	-.26	
					B	.04	.08	.00	-.15	
					C	.87	.70	.98	.34	*
					Other	.01	.00	.00	-.13	
4	0-4	.83	.27	.34	A	.83	.69	.96	.34	*
					B	.07	.18	.00	-.31	
					C	.09	.10	.04	-.14	
					Other	.01	.00	.00	-.12	
5	0-5	.79	.32	.33	A	.09	.21	.02	-.27	
					B	.11	.14	.02	-.14	
					C	.79	.63	.95	.33	*
					Other	.01	.00	.00	-.13	
6	0-6	.50	.36	.32	A	.50	.33	.69	.32	*
					B	.19	.18	.21	-.03	
					C	.30	.46	.10	-.29	
					Other	.01	.00	.00	-.13	
7	0-7	.77	.40	.41	A	.15	.30	.06	-.29	
					B	.77	.53	.93	.41	*
					C	.07	.15	.01	-.24	
					Other	.01	.00	.00	-.08	

### Lisa 3. Ülesanne 2. Järjestusülesanne

**Küsimused (28–35).** Lugege tekstilõike (X–K) ja otsustage, milline on nende õige järjekord. Kirjutage lõigu ees olev täht allpool olevasse tabelisse vastava järjekorranumbri alla. Teksti esimene lõik on tähistatud X-ga. **Üks lõik ei sobi teksti.**

#### Sukeldumine – see on imelihtne

- X** *Kui sain sõpradelt sünnipäevakingiks sukeldumiskursuse, mõtlesin alguses küll, et nad on hulluks läinud. Aga mis teha – kingitus on kingitus ja nii tuligi eelmisel reedel see tee jalge alla võtta. Kell 18 ootas ees proovisukeldumine Aura veekeskuses.*
- A** Ankeedi lõpust võisid kõik osalejad veel lugeda, et kursuse korraldajad ei vastuta meie kehavigastuste eest. Siinkohal naeratas instruktor sõbralikult ja ütles, et proovisukeldumisel ei saa tegelikult midagi hirmsat juhtuda. Tuleb ainult täpselt tema käskle täita.
- B** Maski sisse käskis instruktor meil enne veel sülitada, et see ujudes uduseks ei läheks. Siis sukeldusime basseini. Vee alla jõudes oli kogu teooria peast pühitud. Kõige keerulisem oli alguses hingata.
- C** Nüüd oli aga juba hilja teisele alale mõelda. Meie juurde tuli instruktor ja palus kõigepealt täita üsna pika ankeedi. Pidin andma igasugust infot enda kohta ja kinnitama muu hulgas ka seda, et ma ei põe mingit haigust.
- D** Jõudsin kohale veidi varem ja leidsin üsna kiiresti üles ka oma grupi. Et aega parajaks teha, jälgisime parasjagu toimuvat vesiaeroobika treeningut. Peast käis läbi mõte, et miks ma küll hoopis seda ei võinud kingiks saada – oleks mitu korda ohutum.
- E** Kui aga õige nipi kätte sain, polnud enam midagi hullu ja ma üritasin ujuma hakata. Lõpuks tulid ka õiged sukeldumisiigutused välja ja siis jäi aega vaadata, kuidas basseini veealune osa välja näeb.
- F** Mina midagi taolist igaks juhuks proovima ei hakanud – tavaline vee all ujumine oli juba piisavalt äärmuslik. Kui lõpuks vee peale tõusin, tundsin ühtaegu nii kergendust kui ka rahulolu. Mõtlesin, et võib-olla ei jäägi see viimaseks korraks.
- H** Tundsin ennast kogenumate kaaslaste seas ülihästi. Turvatunnet lisan ka instruktori lähedalolek. Mul jäi aega isegi veealust loodust imetleda. Siis torkas pähe, et oleksin võinud oma veekindla kaamera kaasa võtta.
- I** Koralle ja kalu seal ei olnud, küll aga tundusid ringihõljuvad tolmurullid ja juuksekarvad helesinisel taustal uskumatult võluvad. Samuti oli lõbus teisi ujujaid jälgida. Mõni tegi imelikke liigutusi, mõni üritas vee all koguni kukerpalli teha.
- K** “No aga kuidas ma vee all nendest õigesti aru saan?” mõtlesin mina. Instruktor aga hakkaski juba selgitama, kuidas sukeldumise ajal tuleb käituda ja milliseid käemärke ning reegleid järgida. Ja siis oligi aeg lestad jalga, vest selga ja mask pähe tõmmata.

<http://www.tartuekspress.ee/?page=7&n=13&id=102>

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<b>X</b>								

## Lisa 4. Väljavõte tasemeeksami statistikast. Järjestusülesanne Küsimused 28–35

MicroCAT (tm) Testing System Page 6  
Copyright (c) 1982 - 1994 by Assessment Systems Corporation

### Item and Test Analysis Program -- ITEMAN (tm) Version 3.50

Item analysis for data from file C:\TEMP\ANDMED.TXT

Date: 12-17-09

Time: 3:49 pm

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
28	0-28	.69	.60	.53	A	.02	.05	.00	-.20	
					B	.01	.01	.00	-.05	
					C	.13	.25	.02	-.27	
					D	.69	.37	.96	.53	*
					E	.01	.02	.00	-.09	
					F	.03	.08	.00	-.18	
					G	.00	.00	.00		
					H	.03	.08	.00	-.18	
					I	.06	.10	.01	-.15	
					Other	.02	.00	.00	-.14	
29	0-29	.60	.70	.57	A	.12	.23	.01	-.29	
					B	.03	.07	.00	-.21	
					C	.60	.25	.95	.57	*
					D	.07	.15	.01	-.24	
					E	.02	.05	.00	-.11	
					F	.04	.05	.00	-.06	
					G	.00	.00	.00		
					H	.05	.08	.01	-.11	
					I	.07	.11	.01	-.14	
					Other	.01	.00	.00	-.02	
30	0-30	.56	.71	.58	A	.56	.23	.94	.58	*
					B	.03	.09	.00	-.22	
					C	.12	.21	.01	-.22	
					D	.05	.08	.00	-.15	
					E	.03	.08	.00	-.17	
					F	.03	.08	.00	-.19	
					G	.00	.00	.00		
					H	.02	.03	.00	-.13	
					I	.10	.11	.01	-.14	
					Other	.07	.00	.00	-.10	
31	0-31	.36	.69	.60	A	.09	.11	.04	-.11	
					B	.21	.29	.09	-.20	
					C	.01	.00	.00	-.02	
					D	.03	.06	.00	-.14	
					E	.07	.08	.01	-.15	
					F	.06	.10	.00	-.19	
					G	.00	.00	.00		
					H	.06	.07	.06	-.01	
					I	.11	.18	.01	-.20	
					Other	.36	.00	.00	.60	

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low High		Point Biser.	Key
32	0-32	.43	.70	.58	A	.04	.03	.00	-.08	
					B	.43	.14	.84	.58	*
					C	.03	.07	.00	-.21	
					D	.03	.10	.00	-.22	
					E	.12	.17	.06	-.12	
					F	.04	.08	.01	-.16	
					G	.00	.00	.00		
					H	.07	.09	.01	-.14	
					I	.13	.21	.04	-.20	
					Other	.12	.00	.00	-.08	
33	0-33	.31	.65	.56	A	.02	.06	.00	-.12	
					B	.09	.08	.02	-.08	
					C	.02	.05	.00	-.15	
					D	.01	.02	.00	-.09	
					E	.31	.08	.73	.56	*
					F	.07	.08	.02	-.09	
					G	.00	.00	.00		
					H	.13	.17	.12	-.10	
					I	.25	.31	.09	-.20	
					Other	.09	.00	.00	-.16	
34	0-34	.40	.45	.34	A	.01	.02	.00	-.10	
					B	.06	.11	.00	-.14	
					C	.01	.03	.00	-.13	
					D	.02	.05	.00	-.15	
					E	.16	.17	.10	-.11	
					F	.10	.15	.02	-.16	
					G	.00	.00	.00		
					H	.17	.14	.20	.11	
					I	.40	.22	.67	.34	*
					Other	.07	.00	.00	-.15	
35	0-35	.47	.63	.51	A	.05	.13	.00	-.21	
					B	.02	.05	.00	-.13	
					C	.00	.01	.00	-.04	
					D	.01	.01	.00	-.08	
					E	.08	.13	.02	-.18	
					F	.47	.20	.83	.51	*
					G	.00	.00	.00		
					H	.11	.08	.07	-.00	
					I	.16	.24	.06	-.17	
					Other	.09	.00	.00	-.24	

## Lisa 5. Informantide karakteristikud

ID	Emakeel	Sugu	Vanus	Õpitav eriala TÜs	Eesti keele riigi- eksami tulemus	Eesti keeles õpitud ained	
						Põhik	Gümn
i1	vene keel	M	20	Proviisoriõpe	86	mu	mu, eki
i2	vene keel	N	20	Eesti keel ja kultuur muukeelsetele	82	-	eki, eku
i3	vene keel	M	20	Eesti keel ja kultuur muukeelsetele	82	-	eki, üh
i4	vene keel	N	19	Geenitehnoloogia	76	-	mu, ku <sup>4</sup>
i5	vene keel	M	20	Arvutitehnika	87	-	üh, eki, mu
i6	vene keel	N	19	Eesti keel ja kultuur muukeelsetele	45 <sup>5</sup>	aj, üh	aj, üh, bio
i7	vene keel	N	19	Eesti keel ja kultuur muukeelsetele	87	-	üh, mu
i8	vene keel	N	19	Eesti keel ja kultuur muukeelsetele	73	-	eki, geo, ku
i9	vene keel	M	20	Informaatika	72	-	eki, ku-aj, mu
i10	vene keel	M	20	Kehaline kasvatus ja sport	77	-	-

mu – muusika; eki – eesti kirjandus; üh – ühiskonnaõpetus; ku – kunstiõpetus; aj – ajalugu; geo – geograafia; bio – bioloogia; ku-aj – kunstiajalugu

<sup>4</sup> Informandi sõnul toimus õpe nii eesti kui vene keeles

<sup>5</sup> Informant on lõpetanud keelekümbluskooli ning valinud eesti keele riigieksamiks kirjandi.

## Lisa 6. Näidetes kasutatud transkriptsioonimärgid

(.)	lühike paus kuni 2 sekundit
(..)	pikem paus 2–10 sek
(...)	pikk paus üle 10 sekundi, enamasti seotud teksti lugemisega
<u>allajoonitud tekst</u>	vene keeles verbaliseeritud mõtted
tavaline tekst	eesti keeles verbaliseeritud mõtted
((kursiiv))	kommentaar, küsitleja tekst
„jutumärgid“	ülesande tekst
(i8)	informandi ID
/---/	väljajäte

## Lisa 7. Näide introspektiivselt täidetud lugemisülesande litereeringust

esmakordselt loen teksti ((*loeb pominal teksti esimese lõigu*)) praegu ma mõtlen (.) milline variant (.) on õige (.) kas a või b (.) ma veel vaatan teksti (..) ma arvan et a variant on õige sest tekstil leidsin seotud sellega lause „mõned peavad ökoainimesi leebelt väljendudes lihtsameelseiks kuid õnneks on sellised arvajad vähemuses“ (.) a variandis „nende eluviisi kajastatakse üsna vähe“

siis loen teine küsimust ((*loeb küsimuse ja variandid*)) siis (.) loen teksti edasi (.) ((*loeb teksti pominal edasi*)) (mm) nüüd kahtlen sest võib-olla valisin vale vastuse ja mõtlen (...) praegu vaatan üks lause kus on kirjutatud pensionäridest ja mõtlen (.) et see on seotud esimesega küsimusega c variandiga (..) ja mõtlen et see on rohkem õige variant (.) ja mina tegin juba (.) vigu (..) ja mina tahan parandada ((*märgib esimeses küsimuses valitud a variandi asemel c*)) (..) siis loen edasi (...) siis vaatan küsimust number kaks (...) ((*loeb häälega küsimuse ja vastused*)) mitte kõik sain täpselt aru (mm) sõna tarbimist ei saanud (.) täpselt ei tea (.) võib-olla tean (.) aga (.) c variant ma mõtlen (.) ei sobi (.) praegu vaatan veel teksti (...) vaatan (.) veel variandid (.) ja arvan et teises küsimuses on õige variant b sellepärast et vaatasin (.) tekstil ja (..) arvan et teksti (..) sisu sarnaneb rohkem teise variandiga

siis loen edasi kolmas küsimus „millest soovitab autor eluviisi muutmist alustada“ (.) veel kord loen et saada aru (...) sain aru mis küsis autor (..) mi- (.) mis küsimus on (.) siis vaatan variandid ((*loeb häälega variandid*)) (...) siis loen edasi teksti et vaadata mis variant on õige (...) ((*loeb sosinal teksti*)) siis vaatan veel variandid (..) a variant ei ole õige seepärast et (.) tekstil ei ole seda kirjutatud (.) b variant „loobuda uute asjade ostmisest“ (.) ma arvan et c variant on õige (.) ma arvan et sellega on seotud (.) selle teksti osa (.) c variant on õige

siis küsimus number neli (...) ((*loeb küsimuse ja vastused häälega*)) veel vaatan küsimust (.) sõna „hangib“ ei tea (.) mis see tähendab aga küsimuse natuke saan aru (.)



võib-olla see mulle ei sega (.) aga vaatan (..) siis vaatan teksti ((*loeb vaikse häälega*)) (...)  
veel vaatan küsimusi (.) variandid (.) arvan et b variant ei sobi (.) aga siis vaatan  
veel a ja c variant (..) mõtlen et tekstil on kirjutatud et ta ostab talunike käest (.) aga (..)  
siis vaatan veel teksti (...) arvan et c variant ei sobi (.) siin on kirjutatud et ta otse  
talunike käest ostab (.) aga ta ostab kõik turu- (.) turul (.) a variant

siis loen edasi viies küsimus „milline ebameeldiv üllatus tabas hiljuti autorit“ (..) siis  
sain aru küsimust (.) siis vaatan variandid ((*loeb pominal variandid*)) (...) siis vaatan  
teksti ((*loeb vaikse häälega*)) (...) vaatan veel variandid (..) a variant ma arvan ei ole  
õige (.) sellepärast et siin ei olnud seda kirjutatud (..) „ökopoes olid müügil ülikallid  
maiustused“ see oli sellepärast et autor kirjutas et (.) et kõik hinnad on õiglased (.) ja ta  
kirjutas et (..) „60 krooni banaanikilo ja 40 krooni šokolaaditahvli eest ongi õiglase  
hind“ (.) see ka ei sobi variant (.) siis sobib „poest ostetud kaup oli kaugest riigist pärit“  
(.) siin on kirjutatud et (.) näitest et ta ostis päevaliliseemneid ja sai teada et need on  
pärit hiinast (.) see on väga kaugel

siis vaatan kuues küsimus „mis muudab artikli autori murelikus“ (.) ((*loeb sosinal üle*))  
(.) ei saanud täpselt aru mis see „murelikuks“ tähendab (.) aga võib-olla mure (.) aga  
natukene sain aru mis see tähendab (*loeb variandid vaikse häälega*) (...) veel vaatan  
varianti (*loeb sosinal*) (...) loen teksti (.) (*loeb sosinal*) (.) lugesin ja siis arvan et (.)  
variant (.) b on õige (.) aga veel tahan (.) tahan kontrollida (.) on õige või mitte (...) vaatan  
varianti (..) c (.) number c ma arvan et see ei ole õige (.) siin ei olnud sellest  
kirjutatud (.) vaatan siis veel kord teksti (.) tekstis (...) selle (.) teksti (.) osas (.) on palju  
(.) sõnad (.) mis mina ei tea (..) näiteks (..) praegu (...) näiteks sõna „mahedat“ (...) „sissetulekuallikas“ (..) vaatan veel üks lause (.) ja (.) proovin saada aru (.) mis see  
tähendab (..) vaatan veel variandid (...) ja leidsin (.) variant mis on õige (.) variant  
number a (.) mitte number aga (.) a on õige (..) sellepärast et leidsin tekstil (.) lause (.)  
mis (.) sellest räägib täpselt „ettevõtted püüavad ökotootena näidata toodet mis seda  
tegelikult pole“ (.) a variandil on kirjutatud „ökokaupadena püütakse pakkuda ka  
tavalisi tooteid“

siis loen küsimust number seitse (*loeb küsimuse ja variandid vaikse häälega*) (...) veel vaatan variandid (*loeb üle*) (..) siis loen teksti viimane osa (*loeb sosinal teksti*) (...) arvan et (.) variant a ei sobi (.) üldse (...) vaatan c varianti (..) c variant ka ei sobi sellepärast et (.) sellest ei ole kirjutatud arvan et (.) rohkem sobib variant b (.) „tutvustada ökoloogilist eluviisi isiklike kogemuste põhjal“ (.) sellepärast et autor kirjutas oma (..) kogemusest (..) ma arvan et b variant on õige (i10)

## Lisa 8. Ülesannete sooritused

ID	Valikvastustega ülesanne (keskm 94,3%)							Järjestamisülesanne (keskm 83,8%)							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
i1	C	B	C	A	C	A	B	D	C	A	K	B	F	E	H
i2	C	B	C	A	C	A	B	D	C	A	K	B	E	H	F
i3	C	B	C	A	C	A	B	D	C	A	K	B	E	I	F
i4	C	B	C	A	C	A	B	D	C	A	K	B	E	I	F
i5	A	B	C	A	C	A	B	D	C	A	K	B	E	I	F
i6	C	B	C	A	C	A	B	D	C	A	K	B	E	I	F
i7	C	B	C	A	C	A	B	D	C	A	K	B	E	I	F
i8	C	B	C	A	C	C	A	D	C	A	E	B	F	H	I
i9	C	B	C	A	C	B	B	D	C	A	K	B	H	E	F
i10	C	B	C	A	C	A	B	D	C	A	B	E	H	I	F

Valed vastused on markeeritud.