

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Marion Mägi

8. JA 9. KLASSI ÕPILASTE ARVAMUSTEKSTID
ALLIKTEKSTITA JA ALLIKTEKSTIGA KIRJUTAMISE NÄITEL

Magistritöö

Juhendajad keeleteaduse nooremteadur Kati Käpp
ning keeleteadlikkuse ja eesti keele õppe professor Ilona Tragel

TARTU 2026

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli humanitaarteaduste ja kunstide valdkonna lõputööde nõuetest, ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega, sealhulgas on järgitud teaduseetika põhimõtteid.

Marion Mägi

Lühikokkuvõte

Kuigi kirjutamise ja lugemise seoseid on üldiselt palju uuritud, on vähem tähelepanu pööratud sellele, kuidas mõjutab lugemine ja loetust arusaamine kirjutamist ja kirjutamise tulemust. Siinne magistritöö käsitleb lugemise ja kirjutamise seoseid allikteksti (alusteksti) põhjal kirjutamise näitel. Kuna põhikooli lõpueksamil kontrollitakse õpilaste interpreteerimis- ja sünteesivõimet, on oluline uurida, kas ja kuidas õpilased oskavad loetut oma mõtetega siduda. Uurimuse sihtrühm leiti mugavusvalimi alusel 2025/2026 õppeaastal kolmes Eesti koolis 8. ja 9. klassi õpilastest. Empiirilise materjali kogumiseks viidi läbi kaheosaline eksperiment, milles osales 46 õpilast. Esimeses osas kirjutasid õpilased arvamusteksti mustandi teemal, miks nende arvates Eestis hinnad tõusevad, toetudes ainult oma teadmiste, kogemuste ja arvamuste teisele, teises osas võisid nad toetuda ka alliktekstile (seejuures õpilased esimeses osas kirjutatud teksti ei näinud). Analüüsiti (nii käsitsi kui ka automaanalüüsiga) õpilaste arvamustekstide mustandite argumentatsiooni, keelekasutust ning sünteesi ja mahakirjutust.

Analüüsi tulemused näitasid, et allikteksti lugemine ei muutnud õpilaste tekste pikemaks ega sisutihedamaks, vaid hoopis lühendas neid, vähendades iseseisvat kirjutamist (st oma teadmiste, kogemuste ja arvamuste esitamist) ja argumentatsiooni terviklikkust (st väide, selgitus, põhjendus, näide, järeldus). Kui katse esimeses osas keskendus 45 õpilast 46st eelkõige varasematele teadmiste, mida kombineeriti nii arvamuste kui ka kogemustega, siis katse teises osas tegi seda vaid 30 õpilast, kombineerides varasemaid teadmisi kas isiklike arvamuste või alliktekstiga. Katse teises osas oli ka kaheksa õpilast, kes keskendusid ainult alliktekstile. Õpilaste keelekasutus muutus allikteksti toel kirjutatades küll formaalsemaks (st sponaansus vähenes) ning nende sõnavara spetsiifilisemaks, kuid nad kirjutasid alliktekstist maha ka väiteid, põhjendusi, näiteid ja järeldusi, selle asemel, et loetut oma teadmiste, kogemuste ja arvamustega sünteesida. Kuigi õpilased suutsid tekstist vajalikku infot leida (sellele viitasid nende tekstidesse tekstist jõudnud faktid), osutus allikteksti iseseisev mõtestamine ja sünteesimine väljakutseks. Tulemused viitavad vajadusele arendada nii õpilaste kui ka õpetajate juhendmaterjale sünteesimise ja argumenteerimise parendamiseks.

Võtmesõnad: lugemine, kirjutamine, alliktekst (alustekst), tekstiloomine, eesti keele (E1) õpetamine

Sisukord

Lühikokkuvõte	3
Sissejuhatus	6
1. Teoreetiline taust	8
1.1. Lugemine ja kirjutamine	8
1.2. Eesti kooli kontekst	10
1.3. Varasemad uurimused	11
1.4. Analüüsi lähtekohad	12
1.4.1. Alliktekst ja arvamustekst	12
1.4.2. Argumendi struktuur	12
1.4.3. Kirjutaja kindlus: pehmendajad ja võimendajad	13
1.4.4. Spontaansus ja formaalsus	13
1.4.5. Süntees ja mahakirjutus	14
2. Materjal ja meetod	15
2.1. Katse teema	15
2.2. Andmekogumismeetod	16
2.2.1. Katses osalejad	16
2.2.2. Katses kirjutatud tekstid	16
2.4. Uurimismeetod	17
3. Alliktekstita kirjutatud tekstide analüüs (katse esimene osa)	20
3.1. Tekstilooma ja argumentatsioon alliktekstita arvamustekstis	20
3.2. Pehmendajad ja võimendajad alliktekstita arvamustekstis	23
3.3. Alliktekstita arvamustekstide keerukus	25
3.3.1. Tekstide, lausete ja sõnade pikkus ning seos õpilaste klassi ja sooga	25
3.3.2. Sõnavara	26
4. Allikteksti põhjal kirjutatud tekstide analüüs (katse teine osa)	28
4.1. Tekstilooma ja argumentatsioon alliktekstiga arvamustekstis	28
4.2. Pehmendajad ja võimendajad alliktekstiga arvamustekstis	33

4.3. Alliktekstiga arvamustekstide keerukus_____	35
4.3.1. Tekstide, lausete ja sõnade pikkus ning seos õpilaste klassi ja sooga_____	35
4.3.2. Sõnavara_____	36
5. Alliktekstita ja alliktekstiga kirjutatud arvamustekstide võrdlus_____	37
5.1. Tekstilooma ja argumentatsioon_____	37
5.2. Tekstide keerukus_____	39
5.2.1. Tekstide, lausete ja sõnade pikkus ning seos õpilaste klassi ja sooga_____	39
5.2.2. Sõnavara_____	41
5.3. Tekstide keelekasutus_____	42
5.3.1 Pehmendajad ja võimendajad_____	42
5.3.2 Spontaansus ja formaalsus_____	43
5.3.3 Sõnavara_____	43
6. Tulemused ja järeldused_____	45
Kokkuvõte_____	49
Kirjandus_____	51
OPINION TEXTS BY 8TH AND 9TH GRADE STUDENTS WITHOUT AND WITH SOURCE TEXT. SUMMARY_____	57
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks_____	60
Lisa 1. Informeeritud ja teadliku nõusoleku vorm (õpilasele)_____	61
Lisa 2. Informeeritud ja teadliku nõusoleku vorm (lapsevanemale)_____	62
Lisa 3. Katse esimese osa ülesanne_____	63
Lisa 4. Katse teise osa ülesanne (sh alliktekst)_____	64
Lisa 5. Lemmad, mis esinesid alliktekstiga kirjutatud tekstides ja alliktekstis_____	66
Lisa 6. Lemmad, mis esinesid alliktekstiga kirjutatud tekstides, kuid alliktekstis mitte_	66
Lisa 7. Ainult alliktekstita tekstides esinenud lemmad_____	67
Lisa 8. Ainult alliktekstiga tekstides esinenud sõnad_____	67

Sissejuhatus

Kirjutamis- ja lugemisoskus on suhtluspädevused, mis on seotud tunnetuslike protsesside kaudu. Kirjutamine ja lugemine on kognitiivsete protsesside kogumid, mis sõltuvad samastest või sarnastest teadmistest, kontekstidest ja kontekstuaalsetest piirangutest keele eri tasanditel ning lühi- ja pikaajalisest mälust. Nende teadmistega seotud võimed võivad mõjutada ja parandada nii lugemis- kui ka kirjutamisoskust, mistap peaks nende oskuste arendamine olema tihedalt seotud ja toimuma paralleelselt, et olla tõhus mõlemas suunas. (Shanahan, Fitzgerald 2000: 40) Siinse magistritöö teema on (allikteksti) lugemise mõju arvamusteksti kirjutamisele.

Kirjutamise ja lugemise seoseid on üsna põhjalikult uuritud, samas seda, kuidas lugemine ja loetust arusaamine kirjutamist ja kirjutamise tulemust mõjutavad ehk nende omavaheliste seoste arengulist olemust on uuritud vähem (Ahmed, Wagner & Lopez 2014: 1). Kuigi varasemates uurimustes on harva pööratud tähelepanu õpetamisküsimustele (Shanahan 2005: 174), on tänapäeva koolihariduses kirjutamisel nii teadmiste loomisel kui ka kontrollimisel põhiline ja olulisim roll, mistõttu on tähtis selle teadlik juhendamine ja toetamine (Komissarov jt 2024: 63) ning eesmärgipärane õpetamine, sealjuures on tähenduslikud seosed kirjutamise ja lugemise vahel.

Kirjutamise ja lugemise seoste uurimiseks viisin läbi eksperimendi 8. ja 9. klassi õpilastega, kes peavad põhikooli lõpuks lisaks üldisele keelepädevusele, teadlikule lugemis- ja sihipärasele kirjutamisoskusele omandama ka interpreteerimis- ja sünteesivõime (Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ 2023). Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas on 8. ja 9. klassi õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskus omavahel seotud ehk kuidas mõjutab (allikteksti) lugemine (arvamusteksti) kirjutamist. Alliktekst on (loetav) alustekst, millele (kirjutatav) arvamustekst tugineb (vt ptk 1.4.1). Arvamustekst on õpilaste isiklikke arvamusi ja kogemusi ning varasemaid teadmisi ja/või alliktekstist sünteesitud ja maha kirjutatud mõtteid väljendavat teksti (vt ptk 1.4.1). Uurimaks allikteksti lugemise mõju kirjutatavale arvamustekst otsin vastust järgnevatele uurimisküsimustele:

1. Kuidas mõjutab allikteksti lugemine arvamusteksti kvaliteeti ja kvantiteeti?
2. Kuidas õpilased allikteksti enda teadmiste, kogemuste ja arvamustega seovad?
3. Kuidas sarnaneb ja erineb ilma alliktekstita ja koos alliktekstiga kirjutatu?

Uurimisküsimustele vastamiseks viisin läbi katse, milles õpilased kirjutavad kahes osas samal teemal arvamusteksti, seejuures katse teises osas esimeses osas kirjutatud teksti nägemata. Uurimise eesmärgil põhjustatud ja mõjustatud kirjutamise ja lugemise kaudu

püüan tõestada hüpoteesi: allikteksti põhjal kirjutades suureneb teksti maht ja paraneb argumendi ülesehitus, sh saavad õpilased alliktekstist oma mõtetele tuge ja muutuvad kirjutades kindlamaks ja tekstide stiil muutub formaalsemaks. Magistritöö koosneb neljast osast. Töö esimeses osas tutvustan lugemise ja kirjutamisega seotud teoreetilisi lähtekohti, (põhi)mõisteid ja varasemaid uurimusi. Teises osas selgitan katse teema valikut, andmekogumismeetodit ning uurimismaterjali ja -meetodit. Kolmandas osas analüüsin läbiviidud katset kolmes etapis: alliktekstiga arvamustekstide kirjutamine (katse esimene osa); alliktekstiga arvamustekstide kirjutamine (katse teine osa); õpilase areng katse esimeses ja teises osas. Neljandas osas tutvustan katse tulemusi ja analüüsi järeldusi ning viiendas osas võtan magistritöö tulemused kokku.

1. Teoreetiline taust

1.1. Lugemine ja kirjutamine

Keelekasutust liigitatakse tihti neljaks modaalsuseks: rääkimine, kuulamine, lugemine ja kirjutamine. Sageli tõlgendatakse neid modaalsusi erinevate (osa)oskustena, kuid üldiselt on teada, et need on omavahel seotud. (Schoonen 2019: 511) Rääkimis- ja kuulamisoskus ning lugemis- ja kirjutamisoskus on paralleelselt, mitte järjestikuste etappidena arenevad oskused. Kuna keele retseptiivseid kasutusvorme (kuulamine ja rääkimine) on peetud elementaarsemaks kui produktiivseid vorme (lugemine ja kirjutamine), on kirjaoskus ehk lugemine ja kirjutamine olnud ajalooliselt keele teisejärgulised kasutusvaldkonnad, mis johtuvad keele peamistest valdkondadest ehk rääkimisest ja kuulamisest. (Shanahan 2005: 171; Berninger 2000: 66) Sageli väärtustatakse lugemist õppeprotsessis rohkem kui kirjutamist. Lugemis- ja kirjutamisoskuse areng on õppekavades tihti eraldi, nagu ka nende õppematerjalid ja hindamismeetodid. Lugemise ja kirjutamise vahelised võimalikud seosed jäävad nii aga sageli tähelepanuta. Kartuses halba teha, võivad koolid kirjutamisõpetust lükata edasi seni, kuni lugemisoskus on kindlalt välja kujunenud, sest kirjutamisoskuse täielik omandamine võtab kauem aega kui rääkimise, kuulamise ja lugemise selgeks saamine. (Shanahan & Fitzgerald 2000: 39). Sellegipoolest on need neli vastastikmõju ehk kirjutamine võib mõjutada rääkimise, kuulamise ja lugemise arengut, kuigi teistpidine muutus on tõenäolisem. (Shanahan 2005: 171)

Lugemine ja kirjutamine on küll omavahel tihedalt põimunud oskused, kuid nendevahelised seosed ei ole läbipaistvad, sest lugemis- ja kirjutamisoskus on kognitiivselt üsna eraldiseisvad (Shanahan & Fitzgerald 2000: 42) – lugemine hõlmab vastuvõtmist (retseptiooni) ja kirjutamine loomist (produktiooni) (Shanahan & Tierney 1991: 246). Sellegipoolest on traditsiooniliselt eeldatud, et lugemine ja kirjutamine koos pakuvad rohkem kui eraldi (Shanahan & Tierney 1991: 246), sest kõige tõenäolisemalt kasutavad need osaliselt samu kognitiivseid, lingvistilisi ja diskursiivseid vahendeid, mis keelekasutajal olemas on (Schoonen 2018: 512). Lugemine on oluline oskus, mille peamine eesmärk on mõistmine, st lugemisprotsessis tuleb tajuda ja tõlgendada nähtavaid sümboleid. Lugemisoskus on seega vahend teabe hankimiseks, analüüsimiseks ja tõlgendamiseks. (Kuşdemir & Bulut 2018: 97) Kirjutamine on protsess, mille käigus luuakse tähendusi. Kirjutamisprotsess sisaldab ideede genereerimist, sõnastamist ja täiustamist, olles sisuliselt seega avastamisprotsess. (Zamel 1982: 195) Kuigi lugemis- ja kirjutamisoskus ei ole

identsed, on kirjutamise õpetamisel siiski positiivne mõju lugemisele – kirjutamine parandab õpilaste lugemisoskust, mis on edu saavutamiseks kriitilise tähtsusega nii koolis kui ka väljaspool kooli. (Graham & Hebert 2011: 710, 734) Lisaks lugemismotivatsiooni suurendamisele on üks viis õpilaste lugemisoskuse ja -sujuvuse (sh loetust arusaamise) parandamiseks just kirjutamine (sh kirjutamismahu suurendamine). Loetud materjalist kirjutamine parandab õpilaste arusaamist loetust ning kirjutamismahu suurendamine nende lugemisoskust. (Kuşdemir & Bulut 2018: 97; Graham & Hebert 2011: 710, 734–735) Lugemise ja kirjutamise vahelisi seoseid mõjutavad lisaks ka inimeste individuaalsed erinevused (Schoonen 2019: 512), sest aja jooksul, mil lugemist ja kirjutamist õpitakse, muutub nende seose olemus ehk lugemise ja kirjutamise suhe muutub koos lugemis- ja kirjutamisoskuse arenguga (Shanahan & Fitzgerald 2000: 48).

Õppimist kujundavad kognitiivsed oskused hõlmavad allikteksti põhjal kirjutamisel õppijate teadmisi ja oskusi, motivatsiooni ja läbimõeldud käitumist (Wijekumar jt 2019: 1431). Kuigi nii lugemise kui ka kirjutamise aluseks on palju ühiseid keeleteadmisi ning selliste teadmiste kasutamine ühes ja samas keelevaldkonnas võib hõlbustada sooritust teises (Shanahan 2005: 176) – näiteks on eesmärgipärasel ja tulemuslikul lugemis- ja kirjutamisoskusel oluline roll sõnavara ulatusel ehk õpilased, kellel on keskmisel tasemel sõnavara, saavutavad nii lugemisel kui ka kirjutamisel keskmise tulemuse (Quines 2023: 18) –, ei tähenda see, et need seosed oleksid sümmeetrilised. (Shanahan 2005: 176) Lugemine ja kirjutamine tuginevad küll ühistele teadmistele, kuid see pole tõenäoliselt nii üheselt mõistetav – näiteks õpilastel, kes loevad või kirjutavad restoranidest, ja õpilastel, kes restoranide kohta midagi teavad, võib olla erinev võime neid teadmisi lugemisel või kirjutamisel kasutada –, sest lugedes innustab autor lugejat toetuma eelnevatele teadmistele, aga kirjutades peab teksti autor seoseid ise looma. (Shanahan 2005: 176) Seetõttu on kirjutamise õpetamisel otstarbekas kasutada materjale, mida tarvitatakse lugemise õpetamisel (Shanahan 1984: 475), seejuures on üheks võimaluseks allikteksti põhjal kirjutamine nagu siinses magistritöös. Kirjutamis(õpetus)e mõju lugemisele võib kahaneda, kui õpilased kirjutavad harva või saavad kirjutamisel vähe juhiseid (Graham & Hebert 2011: 737).

Nii lugemis- kui ka kirjutamisoskuse kujunemisel on oluline roll õpilaste huvil. Tulemuslik kirjutamine sõltub verbaalse töömälu mahust (see mõjutab nii kvantiteeti kui ka kvaliteeti). Kuigi suulisel keeleoskusel ei ole lävendit, mille peab ületama, et kirjasokus vilunult omandada, areneb õpilastel, kellel on suulise keele oskus paremini arenenud, kirjaoskus kiiremini. (Shanahan 2005: 172–173) Et õpilane tunneks kirjutamise vastu suuremat huvi (st et tal oleks arvamus, suhtumine ja hinnang, mida avaldada), peab ta

kirjutama isiklikest kogemustest, muutmaks kirjutamisülesande enda jaoks tähenduslikuks (Wäschle jt 2015: 42). Kirjutamist mõjutavad muuhulgas teema, publik, kirjutamisviis ja eelteadmised. Õpilased, kel on rohkelt eelteadmisi, kirjutavad kvantitatiivselt rohkem ja kvalitatiivselt paremini – nad on kirjutamisse rohkem kaasatud, neile meeldib kirjutamine rohkem ja nende jaoks on kirjutamisülesanne kergem. (Chesky & Hiebert 2015: 305, 312) Kui teema õpilast kõnetab või tema varasemate teadmistega seostub, on kirjutatavat võimalik olemasolevate teadmistega sügavamalt siduda. (Wäschle jt 2015: 42) Tawalbehi ja Al-zuoudi (2013) kirjeldava korrelatsiooniuuringu järgi soodustab varasematest teadmistest ja kogemustest kirjutamine kirjutamisprotsessi. Eelnevalt omandatud teadmiste või varasemalt kogetu meenutamisel on seega positiivne mõju kirjutamisoskusele.

1.2. Eesti kooli kontekst

Kirjutamine kui mõtlemise väljendus tugineb oskusele tekste mõista, analüüsida ja sünteesida ehk funktsionaalsele lugemis- ja kirjaoskusele. Funktsionaalne lugemisoskus ehk oskus mõista ja kasutada loetut on üks üldoskus, mille õpilased peaksid omandama põhikooli lõpuks (Puksand, Uibu 2021). Funktsionaalne kirjaoskus ehk toimetuleku kirjaoskus tähendab lugemise ja kirjutamise valdamist tasemel, mis võimaldab täisväärtuslikku elu sotsiaalses keskkonnas (Aava 2012). Põhikooli riikliku õppekava (2025) kohaselt peab põhihariduse omandanu oskama eri liiki tekste nii lugeda ja eristada kui ka kirjutada ja vormistada, kasutades seejuures korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili. Keele ja kirjanduse ainekava (2023) täpsustab, et õpilane peab põhikooli lõpuks olema võimeline looma mõtestatud teksti ja oskama argumenteerida, st argumentide toel teemakohaseid arvamusi (sh suhtumist) väljendada ja hinnanguid anda.

Lugemise ja kirjutamise koos õppimine kajastub ka 8. ja 9. klassi eesti keele õpikutes. Nii Koolibri (2010) kui ka Avita (2012) 8. klassi eesti keele õpik kätkeb allikteksti (alusteksti) põhjal kirjutamist, seda eelkõige referaadi kaudu (tekstist uue tekstini). Koolibri (2013) ja Avita (2017) 9. klassi eesti keele õpikud keskenduvad eelkõige teksti ülesehitusele ning protsessis kirjutamisele (olemasoleva teksti edasiarendamisele). Põhikooli jooksul omandatud kirjaoskus kulmineerub eesti keele lõpueksamil, mis seob samuti lugemis- ja kirjutamisoskust. Põhikooli eesti keele eksamil tuleb õpilasel kirjutada vähemalt 200-sõnaline kirjand, milles võib toetuda antud tekstikatkenditele (siin töös alliktekst). Ka gümnaasiumi riigieksamil peab õpilane kirjutama umbes 400-sõnalise arutleva kirjandi, milles võib soovi korral toetuda antud alliktekstidele. Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi eesti keele eksam

suunavad õpilasi alliktekstile ehk antud tekstikatkenditele toetuma (tsitaadid või refereeringud), kuid riigieksam rõhutab, et tekstide kasutamisega ei tohi liialdada. (Harno)

1.3. Varasemad uurimused

Varasemad lugemise ja kirjutamise uurimused on näidanud, et lugemist on võimalik õpetada nii, et see parandab kirjutamist, ja kirjutamist õpetada nii, et see parandab lugemist (sh ei loeta ega kirjutata ainult emakeeles). Kuigi varasemad uurimused näitavad, et kirjutamise ja lugemise keeleülene paranemine on võimalik ning et nende paralleelselt õpetamine hõlbustab õppekavas seatud eesmärkide saavutamist, puudub põhjalik arusaam sellest, kuidas erinevad lugemis- või kirjutamiskogemused võivad üksteisele kasulikud olla (Shanahan 2005: 180; Shanahan & Tierney 1991: 246).

Timothy Shanahan (1984) on mõõtnud 2. ja 5. klassi õpilaste lugemist (st sõnavara, sõnade äratundmist, lausete ja tekstilõigu mõistmist) ja kirjutamist (st sõnavara mitmekesisust, süntaktilist keerukust ja õigekirja). Selle uuringu tulemused näitasid, et lugemine ja kirjutamine on märkimisväärselt seotud, seejuures on aga oluline, et kirjutamisõpetusest üksi ei piisa lugemise õpetamiseks ega lugemisõpetusest kirjutamise õpetamiseks. Steve Graham ja Michael Hebert (2011) on uurinud 1.–12. klassi õpilaste näitel, kuidas loetust kirjutamine parandab tekstist arusaamist ning kuidas kirjutamisõpetus ja kirjutamismahu suurendamine parandavad õpilaste lugemisoskust. Tema läbiviidud metaanalüüsist selgus, et kirjutamisõpe (sh kirjutamismahu suurendamine) parandab lugemisoskust, sest loetust kirjutamisel on positiivne mõju lugejate/kirjutajate tekstist arusaamisele ning loetust kirjutamise üldine mõju lugemisoskusele on seega statistiliselt oluline. Rob Schoonen (2018) on uurinud mil määral 8.–10. klassi õpilaste lugemise ja kirjutamise vahelised osaoskused kirjeldavad lugemise ja kirjutamise vahelist ühist dispersiooni (korrelatsiooni) nii esimeses kui ka teises keeles. Katses osalenud õpilased sooritasid kolmel järjestikusel aastal mitmeid lugemis- ja kirjutamisülesandeid osaoskuste mõõtmiseks (testiti keelelisi teadmisi ja keelelist töötlemisoskust). Katse tulemustest selgus, et keeleteadmised on lugemise ja kirjutamise seotuse tõenäolisem allikas kui töötlemisoskus ning osaoskused näivad mängivat suuremat rolli teise keele lugemises ja kirjutamises kui esimese keele lugemises ja kirjutamises (sh teise keele mustrid arenevad kolme klassi jooksul esimese keele tulemuste suunas).

Tartu Ülikoolis on varasemalt nii bakalaureuse- kui ka magistritöodes uurinud õpilaste lugemishuvi ja -motivatsiooni Helen Vare (2016), Klarika Kopõtin (2019), Heli Paluoja (2020), Maria Tsatsuro (2020) ja Kelly Arusoo (2025), Kristin Leis (2016), Laura Männiste

(2018), Janika Talvar (2021) ja Kelli Kruusmaa (2022). Lisaks on Ingrid Kalda (2011) ja Made Uiga (2013) uurinud lugemisoskust ja teksti mõistmist ning Piret Soodla (2004), Hille Raja (2010) ja Andero Anto (2022) kirjaliku tekstiloomet ja väljendusoskust. Enamasti on uurimustes keskendutud alusharidusele või I ja II kooliastmele. Tallinna Ülikoolis on varasemalt nii bakalaureuse- kui ka magistritööde raames uurinud kirjaoskuse arendamist ja õpetamist Anneli Tutenpal (2013), Sandra Vorobjovski (2015) ja Monika Saareväli (2016), Anneli Laamann (2014), Maarja Möttus (2015), Grisdi Hõbemäe (2016) ja Reti Kurm (2021). Kuigi kirjutamist ja lugemist on varasemalt uuritud harvem koos ning sageli eraldi ehk mitteparalleelselt kulgevate protsessidena, ei ole 8. ja 9. klassi õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskuse seotust uuritud.

1.4. Analüüsi lähtekohad

1.4.1. Alliktekst ja arvamustekst

Alliktekst on (loetav) alustekst, millele (kirjutatav) arvamustekst tugineb. Alliktekstiks nimetatakse teksti, mida keele ja kirjanduse ainekavas (2023) nimetatakse alustekstiks. Õpilaste loetud alliktekst koosnes kahest teabetekstist, mis sisaldasid andmeid ja statistikat 2024–2025 aasta Eesti hinnakasvu kohta (vt lisa 4). Arvamustekstiks nimetatakse siin magistritöös õpilaste isiklikke arvamusi ja kogemusi ning varasemaid teadmisi (ehk argumentatsiooni lähtekohti) ja/või alliktekstist sünteesitud ja maha kirjutatud mõtteid väljendavat teksti. Arvamus ehk hoiak on suhtumine või hinnang kellegi või millegi kohta (Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ 2023).

1.4.2. Argumendi struktuur

Keele ja kirjanduse ainekava kohaselt (2023) peab õpilane põhikooli lõpuks oskama väljendada selgelt mitmesugustel teemadel, kirjutada kindlal eesmärgil arutlevaid tekste, sh eristada olulist ebaolulisest. Üheks hinnatavaks oskuseks III kooliastmes on arutluse (nt arutleva kirjandi) kirjutamine, sh hinnatakse kirjandi ülesehitust, teksti vastavust teemale, seoste loomist ning põhjendatud argumentide toel isikliku suhtumise väljendamist. Õpilane peab oskama esitatud väiteid nii selgitada ja asjakohaselt põhjendada, näidetega toetada kui ka üldistavaid järeldusi teha. **Väide** on esitaja seisukohta väljendav ütlus või kinnitus (siin töös õpilaste varasemad teadmised, isiklik arvamus või kogemus, allikteksti süntees või mahakirjutus). **Põhjendus** on faktidel või loogikal rajanev kirjeldus või seletus. **Näide** on põhjenduse osa, üksiknähtus millegi üldisema ilminguna. **Järeldus** on faktide või esitatud

andmete (siin töös täpsemalt teadmiste, arvamuste või kogemuste, sünteesi või mahakirjutuse) põhjal tehtav otsustus või õigustus. (Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ 2023)

1.4.3. Kirjutaja kindlus: pehmendajad ja võimendajad

Õppimise kui teadmiste, oskuste, väärtuste ja hoiakute omandamise eesmärk on kindluse saavutamine. Tekstiloojate ebakindlust või kindlust peegeldab kirjutaja keelekasutus, sh vastavalt pehmendavad ja võimendavad keelendid (Hyland 2005). Nele Karolin Teiva on Ken Hylandi (2005) mudelile toetudes uurinud oma bakalaureusetöös (2022) hoiaku väljendamist ning magistriritöös (2025) pehmendamise mõju eestikeelsetes tekstides. Hylandi (2005) järgi väljendatakse tekstis hoiakut mitmete vahenditega: pehmendavate ja võimendavate keelenditega, suhtumist näitavate sõnade ja enesele osutamisega. Nagu paljudes teistes keeltes, kuulub ka eesti keeles suur osa hoiakuid väljendavaid sõnu modaaladverbide hulka. Pehmendajaid kui leebemaid ja vastuvõetavamaid keelendeid kasutatakse väite esitamiseks pigem arvamuse kui faktina, näitamaks teadlikkust teistsuguste seisukohtade olemasolust. Võimendajaid kui intensiivsemaid ja elimineerivamaid keelendeid kasutatakse väite tõsikindlalt ehk faktina esitamiseks, välistamaks teised võimalikud seisukohad. Suhtumist näitavad sõnad väljendavad kirjutaja emotsioone esitatud väidete osas (siin töös kuuluvad need arvamuste hulka). Enesele osutamise kaudu ilmneb tekstis kirjutaja kohalolu, seda ainsuse ja mitmuse esimese isiku asesõnana (*mina/ma* ja *meie/me*) ning ainsuse esimese isiku pöördelõpuna (*-n*). (Hyland 2005) Ka põhikooli riiklik õppekava (2025) kätkeb (väärtus)hoiakute kujunemist, mida toetavad õpitulemused on esitatud keele ja kirjanduse ainekavas (2023).

1.4.4. Spontaansus ja formaalsus

Kirjutaja keelekasutus võib vastavalt kontekstile olla nii spontaanne ehk sundimatu ja ettekavatsematu või formaalne ehk ametlik ja teatavaid nõudeid järgiv. Karl Gustav Gailit on oma bakalaureusetöös (2021) ja magistriritöös (2023) uurinud tekstiliikide tuvastamise automaatseid võimalusi nende formaalsuse ja spontaansuse kaudu. Tema loodud kood on automaatanalüüsi koodi osa, mida kasutasin õpilaste tekstide formaalsuse ja spontaansuse määramiseks.

Formaalsus on iseloomulik ametliku keelekasutusega tekstidele, sellele on omane täpsus, jäikus ja keerukus; mitteformaalne stiil on paindlikum ja otsesem, kaudne ja kaasatud, kuid vähem informatiivne (Heylighen jt 1999). Spontaansus on iseloomulik toimetamata ja vahetutele tekstidele (mustandile), seega seda toimetatud tekstides (puhtandis) tavaliselt ei

leidugi (Gailit 2023). Kuigi puhtandi kirjutamine on tavapärase kirjutamisprotsessi osa, kirjutasi õpilased siinse magistritöö katses kaks arvamusteksti mustandit. Vältimaks mustand-puhtand vastandust ehk liigset keskendumist loetavale käekirjale, veatule vormistusele ja korrektsele keelele (Jürine, Tragel 2018: 50), suunas ülesanne õpilasi keskenduma mõtte selgusele ja teksti sidususele. Siin töös on vaatluse all nii tekstide formaalsus kui ka spontaansus.

1.4.5. Süntees ja mahakirjutus

Allikteksti sünteesimine ehk sünteesteksti loomine nõuab lugemis- ja kirjutamisoskuse sidumist, allikate lugemist ja nendest pärineva teabe integreerimist oma teksti. Sünteesimine käivitab sisemise dialoogi, millel on roll nii heas lugemises kui ka heas kirjutamises. (Martínez jt 2015: 276) Sünteesitud tekstiosad seovad erinevat päritolu ideid (siinses töös õpilaste varasemaid teadmisi, isiklike kogemusi ja arvamusi alliktekstis esitatuga), mis võivad üksteist täiendada, aga ka üksteisele vastu vaielda (Ockenburg, Weijen & Rijlaarsdam 2019: 402). Isikliku põimimine õppesisusse on oluline õppeprotsessi tulemuslikuks toimimiseks, suurendades motivatsiooni ja parendades arusaamist (Wäschle jt 2015). Läbi sünteesülesannete saavad õpilased omandada sisulisi teadmisi, korrastada mõtteid ja parandada meeldejätmist (Mateos & Solé 2009).

Allikteksti enda mõtetega kombineerides võib (tahtlikult või tahtmatult) sellest osi identselt maha kirjutada. Maha kirjutatud ja ilma viiteta esitatud tekstiosad on teise isiku mõtete või teksti enda omadena esitamine. See on aga plagieerimine ehk loomevargus. Tänapäeva infoküllus võimaldab õpilastele hõlpsat juurdepääsu mitmesugustele ressurssidele, mille asjakohaseks ja vastutustundlikuks kasutamiseks neil sageli pädevus puudub. Laialt kättesaadav informatsioon on loonud õpilaste põlvkonda, kelle jaoks on kohene infoedastus ja juurdepääs teabele olnud alati osa igapäevaelust, mistõttu on mahakirjutamisest saanud pelgalt vahend, mitte enam (loome)vargus. Puudulikud oskused ei tohiks aga panna alahindama ohte, mis võivad kaasneda materjalide väärkasutamisega, eriti plagiaadiohtu hilisemates õpingutes ja töös. (Chang 2015; Combes 2005: 21)

Keele ja kirjanduse ainekava (2023) mahakirjutamist ega ära kirja ei maini – põhikooli riikliku õppekava (2025) kohaselt on mahakirjutamine kõrvalise abi kasutamine. Siinse magistritöö jaoks läbiviidud katses ei ole maha kirjutatud tekstiosad kõrvalise abi kasutamine, sest nii nendest kui ka sünteesitud tekstiosadest ilmneseid alliktekstis esinenud faktid, mille õpilased oma teksti lisasid, mistap on mahakirjutus (ja süntees) siin olulise tähtsusega.

2. Materjal ja meetod

Magistritöö uurimismaterjal on kogutud 2025/2026 õppeaastal kolme Eesti kooli 8. ja 9. klassi õpilastega läbi viidud kaheosalisest katsest, mille osalised leiti mugavusvalimi alusel.

2.1. Katse teema

Katse teema valimiseks tegin kooli PK 8. ja 9. klassi 17 õpilasega küsitluse, selgitamaks välja, millistel teemadel õpilased oleksid nõus või vajadusel valmis nii lugema kui ka kirjutama. Pakkusin välja kolm päevakajalist teemat: (1) Miks Eestis hinnad tõusevad? (2) Kas kasutatud või uued riided ehk kas kaltsukas või firmakas? (3) Kuidas tehisintellekt mind mõjutab? Õpilased jaotasid teemad oma isiklikest eelistustest ja huvidest lähtuvalt kolme rühma: (1) olen nõus kirjutama ja lugema, (2) olen vajadusel valmis kirjutama ja lugema, (3) ei taha üldse kirjutada ega lugeda. Lisaks andsin õpilastele võimaluse ise meelepäraseid teemasid pakkuda.¹

Küsitluse tulemusest selgus, et 17st vastanud õpilasest on nõus või vajadusel valmis kirjutama ja lugema teemal, miks hinnad tõusevad, 10 õpilast; teemal, kas kasutatud või uued riided ehk kas kaltsukas või firmakas, 11 õpilast; teemal, kuidas tehisintellekt mind mõjutab, 13 õpilast. Vastanutest ei soovinud üldse kirjutada ja lugeda teemal, miks hinnad tõusevad, seitse õpilast; teemal, kas kasutatud või uued riided ehk kas kaltsukas või firmakas, kuus õpilast; ning teemal, kuidas tehisintellekt mind mõjutab, neli õpilast.

Pärast küsitlust õpilastega vesteldes selgus, et kuigi suur osa neist tahaks rohkem teada tehisintellektist ja selle rakendamise võimalustest õppetöös, siis kirjutada nad tegelikult sel teemal ei sooviks, sest see olevat niigi äraleierdatud teema. Ilmnes ka, et uute ja kasutatud rõivaste teema paelub eelkõige tütarlapsi ning noormehed selle teema vastu huvi ei tunne. Eksperimendiks valisin teema, miks hinnad tõusevad, sest see sobis enamikule õpilastest, taolisi teemasid pakkusid ka õpilased ise ning ühtlasi annab see võimaluse kaasata ka tehnoloogiat ja riideid.

¹ Õpilased ise pakkusid välja järgmised teemad: Mis mõjutab noori kõige rohkem? Kuidas noortele mõjuvad kodutööd? Miks on noortel öösel raske magada? Miks on noored ainult telefonis? Minu tulevik, Kas teisi võib usaldada? Kas eesti meel ja eesti keel jäävad püsima? Kas Eesti on ohutu? Immigrandid Eestis ja kuidas nad mu elu mõjutavad, Orjandus ja neegrite muusika, Filmid 10 aastat tagasi – kas need on paremad kui tänapäevased filmid, Kas elektriautod on paremad kui diisel- või bensiinimootoriga autod? Kuidas *finance*'i teha? Miks arvuti asjade hinnad tõusevad? Miks on maksud suured?

2.2. Andmekogumismeetod

2.2.1. Katses osalejad

Uurimismaterjali kogumiseks viisin läbi eksperimendi. Analüüsitavaks materjaliks on 46 kolme Eesti kooli (PK, EG, TK) 8. ja 9. klassi õpilase (sh 29 tüdruku ja 17 poisi) tekstid, mis on kogutud kahes katse osas (kokku 92 teksti) ning mille sooritamise vahele jäi 0–2 päeva. Katse esimene ja teine osa toimusid kolmes koolis vastavalt PK-s 8. klassiga 18. ja 19. veebruaril ning 9. klassiga 16. ja 17. veebruaril, EG-s 8. klassiga 2. ja 5. märtsil, TK-s 9. klassiga 23. aprillil. Tekstid kirjutati käsitsi paberile.

Katses osales 20 8. ja 26 9. klassi õpilast. 15-aastased õpilased, keda oli 28, andsid Teadus- ja arendustegevuse ning innovatsiooni korralduse seaduse (2025) § 28 lähtudes iseseisvalt, ilma seadusliku esindaja nõusolekuta, teadva nõusoleku teadusuuringus osalemiseks (vt lisa 1) ning 14-aastased õpilased, keda oli 18, andsid nõusoleku ise ja lasid ka lapsevanemal nõusolekuvormi täita (vt lisa 2). Elektroonilisi originaaltekste säilitatakse Tartu Ülikooli Nextcloudi pilves kaasjuhendaja kontrol ning paberkandjal nimedega tekstid antakse katset läbi viinud õpetajatele tagasi, et nad saaksid soovi korral neid koos õpilastega analüüsida. Peale lõputöö valmimist saadan õpetajatele üldistatud tagasiside, et nad saaksid seda õpilastega jagada.

2.2.2. Katses kirjutatud tekstid

Õpilased kirjutavad mõlemas katse osas arvamusteksti: esimeses osas alliktekstita ja teises osas alliktekstiga. Kuna nii katse esimese kui ka teise osa tekstid jäid mustandi etappi ehk tegu on õpilaste viimistlemata mõttekäikude ja -protsessiga, siis õigekeelsusvead (sh kirjavahemärgid) analüüsis ei kajastu, vaid fookus on sisul ja vormil. Katse teise osa teksti kirjutades ja allikteksti lugedes õpilased esimeses osas kirjutatud teksti ei näinud.

Katse esimese ja teise osa juhised olid järgmised:

- (1) Kirjuta oma teadmistele ja kogemustele toetudes, miks Sinu arvates Eestis hinnad tõusevad. Põhjenda oma arvamust (vt lisa 3).
- (2) Loe läbi allolev tekst. Kirjuta sellele ning oma teadmistele ja kogemustele toetudes, miks Sinu arvates Eestis hinnad tõusevad. Põhjenda oma arvamust (vt lisa 4).

2.4. Uurimismeetod

Õpilased kirjutasid katse esimese ja teise osa tekstid käsitsi. Mõlema katse osa läbiviimise järel trükkisin kõik käsitsi kirjutatud tekstid ümber. Seejärel lisasin need katse osade ja õpilaste kaupa tabelisse, kus neid tunnuste alusel analüüsisin. Katse esimese osa tekste analüüsisin ja kategoriseerisin üheksa tunnuse alusel ning teise osa tekste 11 tunnuse alusel (vt tabel 1). Tabelis 1 on tunnusele vastav osa näites esile tõstetud. Analüüsikategooriate loomisel lähtusin katse esimeses ja teises osas õpilastele antud tööjuhenditest (vt lisa 3 ja lisa 4) ning varasematest uurimustest (vt ptk 1.3). Igale õpilasele koostasın koodi soo, ees- ja perenime, klassi ja kooli alusel (vt tabel 1).

Tabel 1. Katse esimese ja teise osa analüüsikategooriad.

Nr	Tunnus	Kirjeldus	Näide
1.	Õpilane	Kood (sugu, initsiaalid, klass, kool)	<i>TMM_9P = tüdruk, Mari Murakas, 9. klass, PK</i>
2.	Varasem teadmine	Varasem (fakti)teadmine, mida ei ole võimalik kontrollida (puudub allikas või viide), mis ei ole vormilt arvamus ning milles puudub isiklik kogemus.	<i>Sõda Venemaa ja Ukraina vahel on Euroopa, USA ning Eesti majandust mõjutanud väga palju.</i>
3.	Isiklik arvamus	Markeeritud isiklik teemakohane hinnangulisele oletusele või suhtumisele toetuv seisukoht.	<i>Minu arvates tõusevad hinnad Eestis liiga kiiresti.</i>
4.	Isiklik kogemus	Elus kogetu põhjal omandatud ning näite või arvamuse toel esitatud oskus või uskumus, mis ei ole varasem allika/viiteta faktiteadmine.	<i>Poodi minnes vaatan ma üha rohkem ka hinda enne, kui otsustan, kas see soetus on vajalik.</i>
5.	Põhjendus I osas	Esitatud faktidel või andmetel rajanev teemakohane seletus või õigustus.	<i>Kuna me pole agressori Venemaa poolt, oleme lõpetanud nendelt kõikide ressursside ostmise.</i>
	Põhjendus II osas	Faktidel või loogikal rajanev teemakohane seletus või õigustus, mis on esitatud isikliku kogemuse või arvamuse, varasemate teadmiste või allikteksti toel.	<i>Hinnad tõusevad, sest tootmine, teenuste pakkumine, [on] kallim.</i>
6.	Näide I osas	Markeeritud üksiknähtus millegi üldisema ilminguna.	<i>Sõda mõjutab näiteks kütuse hinda Eestis.</i>
	Näide II osas	Markeeritud üksiknähtus millegi üldisema ilminguna, mis on esitatud	<i>Hinnatõus meie naabritel, näiteks Soomes, ei ole nii hull.</i>

		varasema teadmise, isikliku kogemuse, arvamuse või allikteksti toel.	
7.	Järeldus I osas	Esitatud faktide või andmete põhjal tehtav loogiline teemakohane otsustus.	<i>Seega võibki hinnatõusust süüdistada meie majanduslikku olukorda.</i>
	Järeldus II osas	Esitatud faktide või andmete põhjal tehtav loogiline teemakohane otsustus, mis on tehtud varasemate teadmiste, isikliku kogemuse, arvamuse või allikteksti toel.	<i>Kui hinnad, söögid ning kütus ja elekter aina rohkem tõusevad, on Eestis aina halvem elada.</i>
8.	Pehmendaja	Pehmendavate keelendite abil esitatud väited, mis seeläbi on pigem arvamused kui faktid.	<i>Ma väga tegelt ei tea miks, aga võin pakkuda, et see tuleb sellest, et Eesti riigil on raha juurde vaja</i>
9.	Võimendaja	Võimendavate keelendite abil esitatud väited, milles autor on täiesti kindel.	<i>Ma väga tegelt ei tea miks, aga võin pakkuda, et see tuleb sellest, et Eesti riigil on raha juurde vaja.</i>
10.	Süntees II osas	Oma teadmiste, kogemuste ja arvamusega põimitud teadmine alliktekstist.	<i>Nafta hind tõuseb sõja põhjusel ja see mõjutab mitmeid erinevaid tooteid, kuna paljud transporditakse sisse välismaalt, siis tõstab kütuse hinnatõus toidukaupu ja muud.</i>
11.	Mahakirjutus II osas	Täielik või osaline (ehk ühest kohast või erinevatest kohtadest) mahakirjutus alliktekstist.	<i>Peamised põhjused, miks hinnad Eestis tõusevad on: energiahindade kallinemine ja palgakasv.</i>

Õpilaste tekste analüüsisin kolmes etapis. Esimeses etapis uurisin õpilaste tekste katse esimeses osas (vt ptk 3). Analüüsis keskendusin kõigepealt tekstide ülesehitusele ehk lähtuvusele ülesande püstitusest – otsisin tekstidest üles ning märgendasin tabelis (vt näidet joonis 1) õpilaste varasemad teadmised, isiklikud kogemused ja isiklikud arvamused. Tekstide ülesehitusliku analüüsimise järel uurisin argumentatsiooni (põhjendused, näited ja järeldused) ning suhtumist ja hoiakuid väljendavaid keelendeid (pehmendajad ja võimendajad). Kandsin analüüsi tabelisse ka õpilaste tekstides esinenud põhjendused, näited ja järeldused ning pehmendajad ja võimendajad.

1	Õpilane	Tekst (l osa)	Kas on varasem teadmine?	Varasem teadmine	Kas on isiklik arvamus?	Isiklik arvamus	Kas on isiklik kogemus?	Isiklik kogemus
3	PEK_8P	Eestis on selline probleem, et hinnad tõusevad. See algas, et poodides hinnad tõusid, siis e-poes, ja siis kõikides kohtades. Minu arvates hinnad tõusevad, sest tootjad tahavad raha, ja sellepärast, et toota rohkem või vahepeal on lihtsalt rahatahtlikud. Oeldi, et maksud ei tõuseks, aga automaks tuli kaa. Kui hinnad tõusevad veel ükskord, siis riigis inimesed võivad minna kriisi.	Jah	See algas, et poodides hinnad tõusid, siis e-poes, ja siis kõikides kohtades. Oeldi, et maksud ei tõuseks, aga automaks tuli kaa.	Jah	Minu arvates hinnad tõusevad, sest tootjad tahavad raha, ja sellepärast, et toota rohkem või vahepeal on lihtsalt rahatahtlikud.	Ei	
4	PHV_9T	Inimesed lähevad mujale tööle. See tähendab seda, et riik maksab õppe eest ja Eestis õppinud inimesed lähevad mujale tööle.	Jah	Inimesed lähevad mujale tööle. See tähendab seda, et riik maksab õppe eest ja Eestis õppinud inimesed lähevad mujale tööle.	Ei		Ei	
5	PKJ_8E	Minu arust tõusevad Eesti riigis hinnad sellepärast, et riik nõuab inimestelt rohkem raha. Riigil on vaja inimestelt rohkem raha, et jätkuks seda suurtööd või muudkumata tööde jaoks, nagu teede ehitamine või parandamine, mis võtavad kuu aega. Riigil kulub ka palju raha suurte korterite asustamisele, mis on mõeldud, et mahutada võimalikult palju inimesi. Kui riigis tõusevad hinnad, siis tuleb ka inimestel töökoormust rohkem. Eesti on varem ka mitu korda käibemaksu kõrgemale tõstnud, praegu on Eestis käibemaks 24%, aga see võib veel tõusta.	Jah	Riigil on vaja inimestelt rohkem raha, et jätkuks seda suurtööd või muudkumata tööde jaoks, nagu teede ehitamine või parandamine, mis võtavad kuu aega. Riigil kulub ka palju raha suurte korterite asustamisele, mis on mõeldud, et mahutada võimalikult palju inimesi. Eesti on varem ka mitu korda käibemaksu kõrgemale tõstnud, praegu on Eestis käibemaks 24%, aga see võib veel tõusta.	Jah	Minu arust tõusevad Eesti riigis hinnad sellepärast, et riik nõuab inimestelt rohkem raha.	Ei	
6	PKJ_9T	Minu arust tõusevad hinnad, kuna Eesti majandus on kokku kukkunud. Eesti riigil on vähe raha ja sellepärast on tehtud palju makse, näiteks automaks. Kõik sai alguse, kui valitsusse astus Kristen Michal. Selleks, et tootjad jõuaksid kasumisse, on tehtud palju maksusid.	Jah	Eesti riigil on vähe raha ja sellepärast on tehtud palju makse, näiteks automaks. Kõik sai alguse, kui valitsusse astus Kristen Michal.	Jah	Minu arust tõusevad hinnad, kuna Eesti majandus on kokku kukkunud.	Ei	

Joonis 1. Analüüsitabeli näide.

Teises etapis uurisin katse teises osas kirjutatud tekste (vt ptk 4). Analüüsis keskendusin esmalt samuti tekstide ülesehitusele ja lähtuvusele ülesande püstitusest. Seejärel määratlesin põhjendused, näited ja järeldused, suhtumist ja hoiakuid väljendavaid keelendeid. Erinevalt katse esimesest osast uurisin teises osas ka sünteesitud ja maha kirjutatud tekstiosi. Kandsin nii oma teadmiste, arvamuste ja kogemustega sünteesitud kui ka maha kirjutatud tekstiosad tabelisse, lisades ka allikteksti viite (st alliktekstist pärit fakti, millele toetudes õpilane sünteesis ja/või maha kirjutas).

Kolmandas etapis uurisin katse esimese ja teise osa tekste õpilaseti eraldi. Tekside kaupa õpilasi analüüsides tuginesin automaatanalüüsile, mille tulemustest lähtuvalt võrdlesin õpilast tema endaga ehk ühe õpilase tekste katse esimeses ja teises osas. Automaatanalüüsi läbiviimiseks kasutasin ühe varasema uurimuse (Tammepõld jt 2023) jaoks loodud Pythoni koodi, millele lisati siinse analüüsi jaoks õpilase esimese ja teise teksti võrdluse osa. Teksti töötlemisel saadud tunnustest käsitlesin ainult neid, mis olid statistiliselt olulised kõigi katse tekstide puhul: vaatlesin – tekstide, lausete ja sõnade pikkusi, sagedamaid sõnu, formaalsust ja spontaansust (vt ptk 1.4.3).

3. Alliktekstita kirjutatud tekstide analüüs (katse esimene osa)

Õpilaste tekstiloomes ja argumenteerimisoskuse analüüsi eesmärk on leida, kuidas ja millises ulatuses õpilased keskenduvad oma tekstides varasematele teadmistele, isiklikele kogemustele ja arvamustele. Sisu ja argumentatsiooni analüüs kätkeb lähtekohti, millele õpilased kirjutades toetuvad (teadmised, kogemused, arvamused), ning argumendi ülesehituse terviklikkust (väide, põhjenduse, näide, järeldus) (vt ptk 1.4.1). Keelekasutuse analüüs keskendub hoiakute ja suhtumise väljendusele (pehmendajad, võimendajad, ainsuse ja mitmuse esimese isiku asesõnad ning ainsuse esimese isiku pöördelõpp), mis peegeldab õpilase enesekindlust ja kirjutaja kohalolu (vt ptk 1.4.2). Teksti keerukuse analüüs kätkeb tekstide mahtu, lausepikkust ja sõnavara sagedust. Järgnevas analüüsis on esitatud andmed, mida esines kaks või rohkem korda, kuna lugemise ja kirjutamise vahelisi seoseid mõjutavad ka inimeste individuaalsed erinevused (Schoonen 2019: 512).

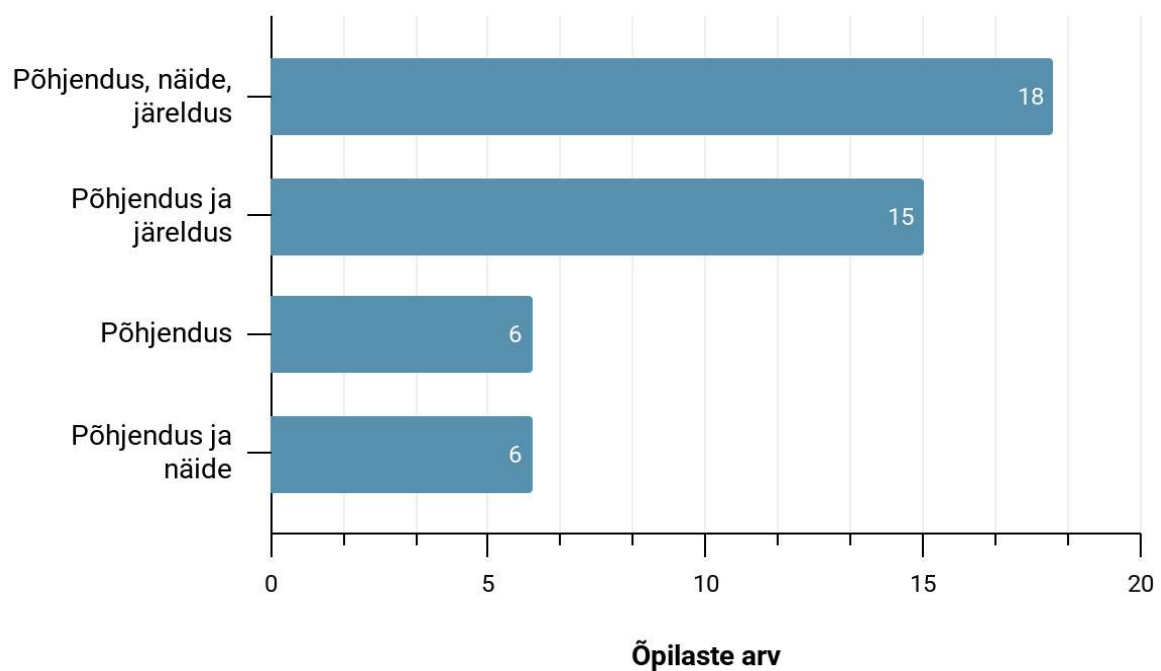
3.1. Tekstiloomes ja argumentatsioon alliktekstita arvamustekstis

Katse esimeses osas said õpilased ülesande kirjutada oma teadmistele ja kogemustele toetudes, miks nende arvates Eestis hinnad tõusevad, ning oma arvamust põhjendada (vt [lisa 3](#)). Jooniselt 2 ilmnevad teadmised, kogemused ja arvamused, mida õpilased alliktekstita arvamusteksti kirjutades lähtekohana kasutasid (jooniselt puudu on üks õpilane, kes toetus vaid isiklikele arvamustele). 46st katset sooritanud õpilasest 45 õpilast tugines kirjutades eelkõige varasematele teadmistele, mida 70% ehk 32 õpilast kombineeris nii arvamuste kui ka kogemustega. Kõige enam ehk 52% (24 õpilast) põimis varasemaid teadmisi ja isiklike arvamusi. 13 õpilast toetus vaid varasematele teadmistele, viis õpilast varasematele teadmistele ja isiklikele kogemustele, kolm nii varasematele teadmistele kui ka isiklikele kogemustele ja arvamustele. (Vt joonis 2) Õpilaste arvamustekstidest selgus, et kirjutamise teema oli nende jaoks piisavalt eluline, et nad ei kirjutanud sellest ainult oletuslikult, vaid seostasid ka oma kogemuste ja arvamustega, soodustades seega õppeprotsessi tulemuslikku toimimist, sh suurendades motivatsiooni ja parendades arusaamist (Wäschle jt 2015). Teema argisusest lähtudes kasutas 17% (8 õpilast) vahetut isiklikku kogemust, kuigi sellele eelistati pigem üldisemat arvamust või omandatud teadmisi.



Joonis 2. Teadmised, kogemused ja arvamusd alliktekstita arvamusdtekstis (esinemiskorrad).

Õpilaste argumentatsioon (st väite tõestuseks põhjenduste, näidete ja järelduste esitamine) oli nii täielik kui ka mittetäielik. Tekstide struktuur oli valdavalt loogiline ja põhjendatud, kuid näidete toomine oli harvem kui põhjenduste ja järelduste esitamine. 46st õpilasest vaid üks ei põhjendanud oma seisukohti. 72% ehk 33 õpilast tegi järeldusi ning 52% ehk 24 õpilast tõi näiteid. Õpilased tegid järeldusi sagedamini kui tõi näiteid, mis võib viidata sellele, et õpilased oskavad teemat kokku võtta, kuid neil jääb puudu oskusest väiteid illustreerida. Õpilastest 39% ehk 18 õpilast lõi tervikliku argumentatsiooni ehk toetus tekstis nii põhjendustele, näidetele kui ka järeldustele, 33% ehk 15 õpilast piirdus vaid põhjenduste ja järeldustega, kuus põhjenduste ja näidetega, kuus vaid põhjendustega. See viitab sellele, et põhjus-tagajärg seoste loomine on õpilastele omane ja arusaadav tegevus, kuid puudu jääb mõtete praktiliste ja illustreerivate näidetega ilmestamisest. (Vt joonis 3)



Joonis 3. Põhjenduste, näidete ja järelduste (esinemiskorrad) alliktekstita arvamustekstides.

Õpilased põhjendasid nii varasemaid teadmisi (näide 1), isiklike arvamusi (näide 2) ja kogemusi (näide 3) kui ka näiteid (näide 4) ja järeldusi (näide 5). Põhjenduste esitamiseks kasutasid õpilased järgmisi sõnu: *sest*, *sellepärast* (*et*), *kuna*, *tänu*, *(see)tõttu*, *(see)pärast*, *põhjustab*, *põhjuseks/põhjused on* (vrd ka Metslang jt 2023).

- (1) *Eestis tõusevad hinnad, **sest** hetkel toimub sõda Ukrainas.*
- (2) *Minu arvates hinnad tõusevad **sellepärast**, **et** riik peab maksma palka inimestele.*
- (3) *Mind mõjutab see, kui ma poodi lähen ja paki piima ning ühe õuna jaoks pean laenu võtma, **kuna** asjad on väga kallid.*
- (4) *Näiteks praegu on diisli hinnad lakke tõusnud, **sest** riikidel, kust põhiline tuleb, on tekkinud konfliktid teistega.*
- (5) *Seega kuna paljude asjade transpordihind on kasvanud, on tekkinud ka hinnatõus, **sest** kui käibemaksu protsent tõuseb, tuleb paratamatult tõsta ka toote enda hinda, et tagasi teenitav summa ei väheneks.*

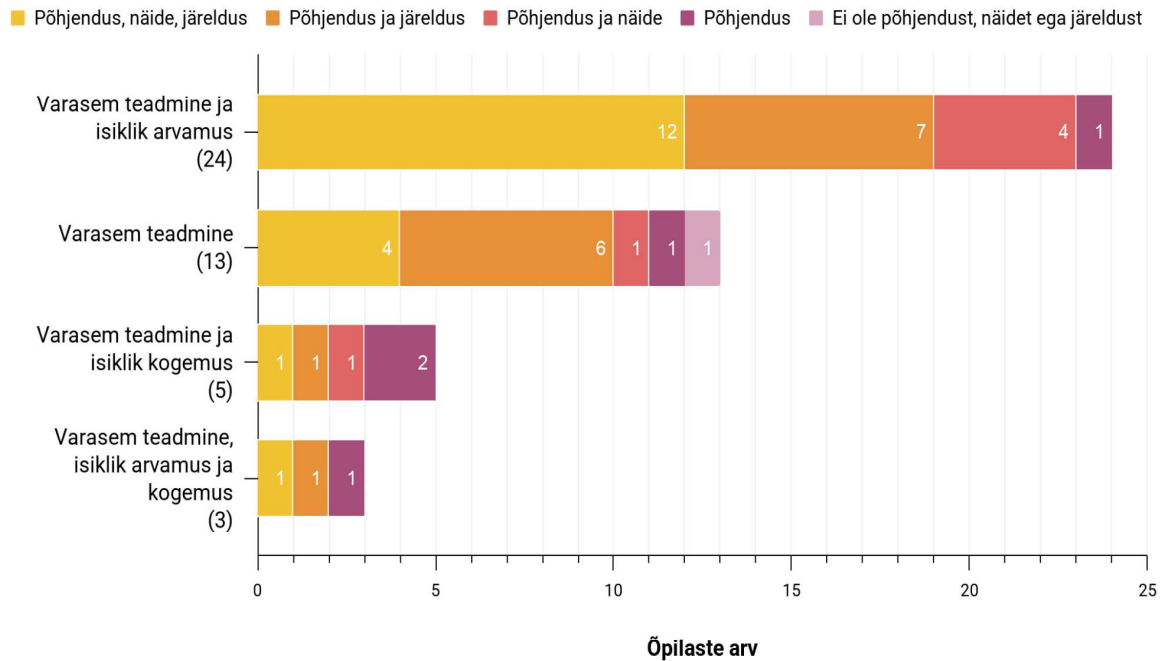
Õpilased tõid näiteid nii teadmiste (näide 6), kogemuste (näide 7) ja arvamuste (näide 8) kui ka põhjenduste (näide 9) ja järelduste (näide 10) kohta. Näidete esitamiseks kasutasid õpilased järgmisi (signaal)sõnu: *näiteks* (ka *nt*), *näide*, *näited* ja *nagu* (vrd ka Tammepõld 2022).

- (6) *Eesti on väike riik, kuid me ikka toetame teisi, **näiteks** Ukrainat.*
- (7) *Kui vanasti käisid poes vaid 5€, siis said ikka korralikult asju, **nt**: pätsi saia, paki piima, kommipaki, 2 nätsupakki ja suure limonaadi.*
- (8) *Ma ka arvan, et hinda võib muuta kättesaadavus, **näiteks** kui on aasta, kus on väga kehva peedi saak, siis peedi hind kohe tõuseb.*
- (9) *Esiteks tõusevad hinnad, sest on palju sõdu, **näiteks** Ukrainas*
- (10) *Nii et mõttekam on välismaa kaupa osta, **nt** šokolaad, lilled, ja elekter.*

Järelduste esitamiseks kasutasid õpilased järgmisi sõnu: *seega* (näide 11), *kui...siis* (näide 12), *nii et* (näide 13), *kokkuvõttes/kokkuvõtvalt* (näide 14). Lisaks esitasid nad järeldusi koos põhjendusega (näide 15). Järeldus võis olla esitatud ka eksplitsiitse signaalsõnata (näide 16).

- (11) ***Seega** majanduslikku seisundi tõttu meie ühiskonnas hinnad tõusevad.*
- (12) ***Kui** kogu ressurss läheb sõjale, **siis** kannatavad ka muud valdkonnad ka.*
- (13) ***Nii et** mõttekam on välismaa kaupa osta.*
- (14) ***Kokkuvõtvalt** inimesed, kes maksavad makse, toetavad riiki.*
- (15) ***Sellepärast** on omakorda nõudlus veel suurem ja hinnad võivad jälle tõusta.*
- (16) *Import on kallim ja see omakorda mõjutab hinda üldiselt.*

Jooniselt 4 ilmnevad seosed õpilaste tekstides esitatud teadmiste, kogemuste ja arvamuste ning argumendi osade – põhjenduste, näidete ja järelduste – vahel. 24 õpilasest, kes keskendusid oma tekstides varasematele teadmistele ja isiklikele arvamustele, 12 esitas põhjendusi, tõi näiteid ja tegi järeldusi, seitse esitas põhjendusi ja tegi järeldusi, neli esitas põhjendusi ja tõi näiteid. 13 õpilasest, kes toetusid varasematele teadmistele, kuus esitas põhjendusi ja tegi järeldusi, neli esitas põhjendusi, tõi näiteid ja tegi järeldusi. Viiest õpilasest, kes keskendusid varasematele teadmistele ja isiklikele kogemustele, kaks esitasid ainult põhjendusi. Kolmest õpilasest, kes tuginesid nii varasematele teadmistele kui ka isiklikele kogemustele ja arvamustele, üks esitas põhjendusi, tõi näiteid ja tegi järeldusi, üks esitas põhjendusi ja tegi järeldusi, üks esitas ainult põhjendusi. (Vt joonis 4) Mida mitmekesisemaid allikaid (teadmised, kogemused, arvamused) õpilane kasutas, seda tõenäolisemalt oli tema tekstis olemas terviklik argument.



Joonis 4. Seosed õpilaste alliktekstita arvamustekstides esitatud teadmiste, kogemuste ja arvamuste ning argumendi osade vahel.

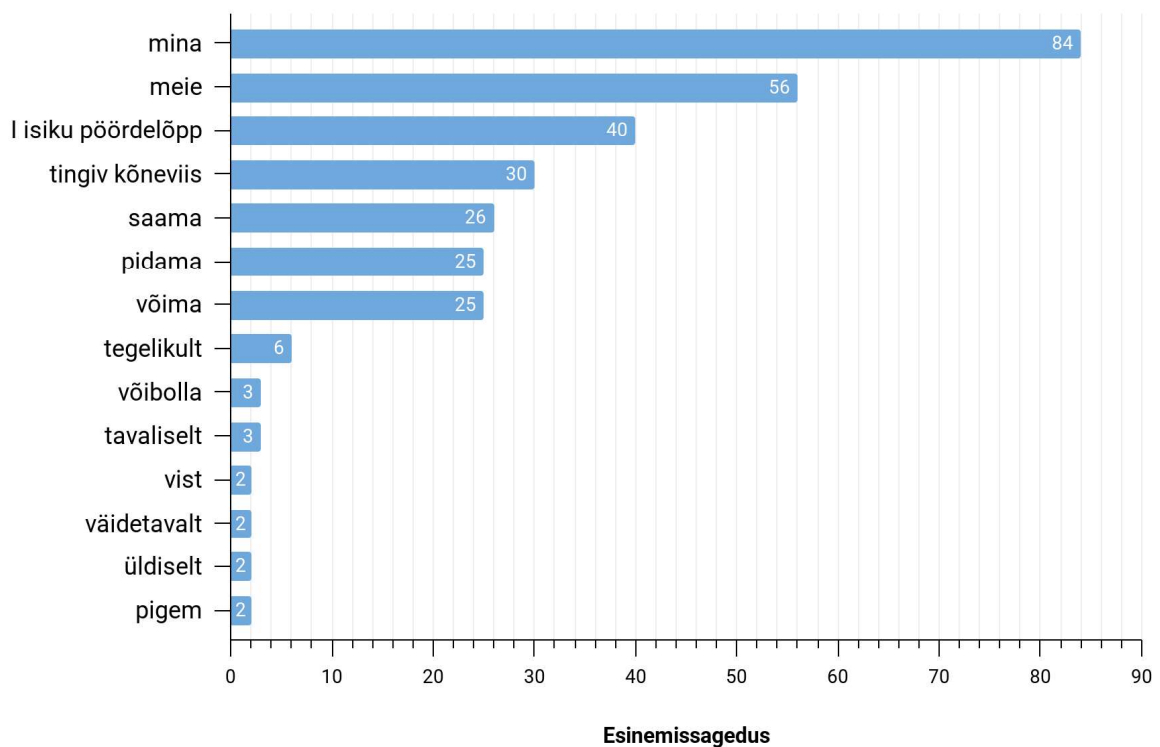
3.2. Pehmendajad ja võimendajad alliktekstita arvamustekstis

46st katses osalenud õpilase tekstidest 44s esines pehmendavaid ning 33s võimendavaid keelendeid. 33 õpilast kasutas nii pehmendajaid kui ka võimendajaid, st kui esines võimendaja(id), siis esines ka pehmendaja(id). 11 õpilast kasutas ainult pehmendajaid. Kaks õpilast pehmendavaid ega võimendavaid keelendeid ei kasutanud.

Tekstides olid ülekaalukalt enamuses pehmendavad keelendid – 96% ehk 44 tekstis esines pehmendavaid keelendeid ning kahes ei esinenud pehmendajaid üldse. Õpilased olid esitatud väidetes pigem ettevaatlikud ja ebakindlad või rõhutasid, et esitav on nende isiklik arvamus, mitte absoluutne tõde. Pehmendajate rohkus näitab kriitilist eneseanalüüsi ja teadlikkust teadmiste piiratusest (Hyland 2005).

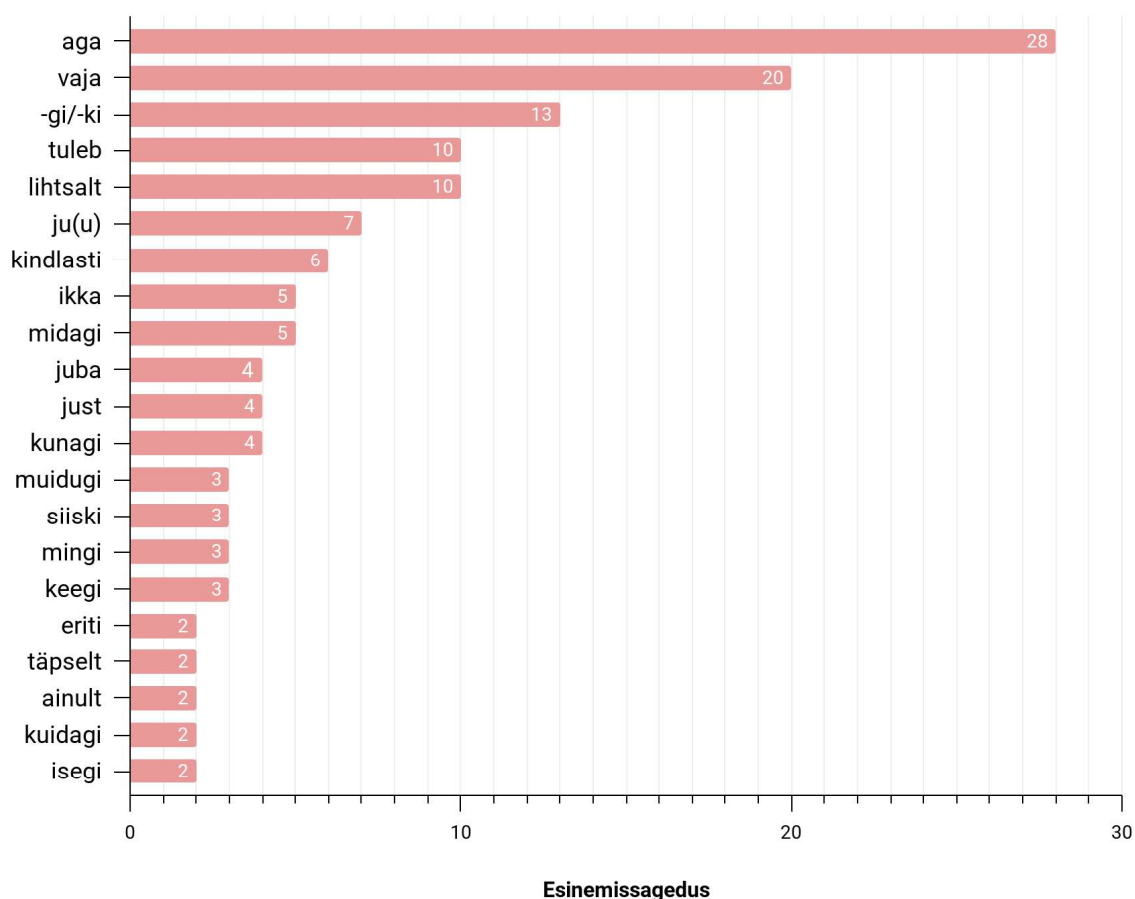
Õpilaste tekstides esinesid järgmised pehmendajad: *mina* (sh *ma*), *meie* (sh *me*), ainsuse esimese isiku pöördelõpp, tingiv kõneviis, modaalverbid *saama*, *võima*, *pidama*, *tegelikult* (sh *tegelt*), *võibolla*, *tavaliselt*, *vist*, *väidetavalt*, *(üle)üldiselt*, *pigem*, *ilmselt*, *vähemalt*, *peamiselt*, *arvatavasti*, *küllap*, *ehk*, *võimalik*. Lisaks pikemad lauseosad: *ma väga tegelt ei tea, aga võin pakkuda*; *ausalt öeldes ei ole ma väga kursis*; *kui ma peaksin oletama*; *ma ei tea palju sellest, aga ma tean nii palju*; *ega ma ausalt öeldes selle kohta väga midagi ei tea*; *no ega ma kindel ei ole*; *sellele ei oska ma kindlalt vastata*; *mina tean nii palju*; *aga ma tegelt ei*

tea miks; ma tunnistan mina ei tea miks; nii palju, kui ma olen kuulnud; see on minu arvamus (vt joonis 5).



Joonis 5. Pehmendajate esinemissagedus alliktekstita arvamustekstides.

Kõik õpilased, kes kasutasid pehmendavaid keelendeid, kasutasid ka võimendavaid – 33 tekstis esines võimendavaid keelendeid ning 13s ei esinenud võimendajaid üldse. Õpilaste tekstides esinesid järgmised võimendajad: *aga, vaja, gi-/ki-rõhuliide, tuleb, lihtsalt, ju(u), kindlasti (sh kindlalt), ikka, midagi, juba, just, kunagi, muidugi, siiski, mingi, keegi, eriti, täpselt, ainult, kuidagi, isegi, loomulikult, küll, igatahes, igal juhul, jällegi, kuhugi, ühtegi* (vt joonis 6).



Joonis 6. Võimendajad esimeses katse osas.

3.3. Alliktekstita arvamustekstide keerukus

3.3.1. Tekstide, lausete ja sõnede pikkus ning seos õpilaste klassi ja sooga

Katse esimese osa kõige pikem tekst oli 240 sõna ja kõige lühem 19 sõna, tekstide keskmine pikkus oli 99 ning mediaanpikkus ligi 82 sõna. 8. klassi õpilaste kõige pikem tekst oli 240 ja kõige lühem 22 sõna, keskmine pikkus oli üle 127 ning mediaanpikkus 141 sõna. 9. klassi õpilaste kõige pikem tekst oli 176 ja kõige lühem 19 sõna, keskmine pikkus oli 77 ning mediaanpikkus 70 sõna. Tüdrukute kõige pikem tekst oli 240 ja kõige lühem 20 sõna, keskmine pikkus oli üle 110 ning mediaanpikkus 113 sõna. Poiste kõige pikem tekst oli 193 ja kõige lühem 19 sõna, keskmine pikkus oli üle 79 ning mediaanpikkus 69 sõna. Ühe õpilase tekstis oli keskmiselt üle kuue lause – minimaalselt üks, maksimaalselt 15. Ühes lauses oli keskmiselt ligi 16 sõne (ilma kirjavahemärkideta) – minimaalselt üle seitsme, maksimaalselt üle 28. Sõne keskmine pikkus oli üle viie tähemärgi – maksimaalselt ligi viis, minimaalselt ligi seitse. (Vt tabel 2)

Tabel 2. Alliktekstita arvamustekstide pikkused

Andmekategooria		Alliktekstita tekstide pikkused
Pikim tekst		240
Lühim tekst		19
Tekstide pikkuse (aritmeetiline) keskmine		99
Tekstide mediaanpikkus		82
8. klass	Pikim tekst	240
	Lühim tekst	22
	Keskmine pikkus	127
	Mediaanpikkus	141
9. klass	Pikim tekst	176
	Lühim tekst	19
	Keskmine pikkus	77
	Mediaanpikkus	70
Tüdrukud	Pikim tekst	240
	Lühim tekst	20
	Keskmine pikkus	110
	Mediaanpikkus	113
Poisid	Pikim tekst	193
	Lühim tekst	19
	Keskmine pikkus	79
	Mediaanpikkus	69

3.3.2. Sõnavara

Ühes tekstis esines keskmiselt 37 erinevat lemmat (ilma kirjavahemärkideta) – minimaalselt kaheksa, maksimaalselt 107. Ühes keskmises tekstis esinenud sõnadest 78% kuulub sagedussõnastiku (Kaalep & Muischnek 2002) esimese 1000 lemma hulka; 87% esimese 3000 lemma hulka; 90% esimese 10 000 lemma hulka. Sagedussõnastiku 10 000 sagedasima lemma hulgast puuduvate ehk haruldasemate sõnade osakaal tekstides on 10%. Sagedussõnastikuga kattuvad sõnad loeti kokku automaatselt (st koodiga, vt 2.4). Lähtuvalt sagedasest ja harvadest sõnades on katse esimese osa tekstides rohkem spontaansust (keskmiselt 46%) ja vähem formaalsust (keskmiselt 39%) (vt ptk 1.4.3).

4. Allikteksti põhjal kirjutatud tekstide analüüs (katse teine osa)

Katse teise osa tulemused keskenduvad õpilaste tekstiloomele, argumenteerimisoskusele ja allikakasutusele. Andmete analüüsi eesmärk on kirjeldada, kuidas ja millises ulatuses õpilased keskenduvad oma tekstides varasematele teadmistele, isiklikele kogemustele ja arvamustele ning kuidas muudab allikteksti kasutamine kirjutamise keelekasutust ja tulemust. Sisu ja argumentatsiooni analüüs kätkeb lähtekohti, millele õpilased kirjutades toetuvad (teadmised, kogemused, arvamused, alliktekst), ning argumendi ülesehituse terviklikkust (väite, põhjenduse, näite, järelduse olemasolu). Keelekasutuse analüüs keskendub hoiakute väljendusele, mis peegeldab õpilase enesekindlust ja kirjutaja kohalolu allikteksti olemasolul. Allikteksti kasutamise analüüs keskendub teksti sünteesimise ja mahakirjutamise osakaalule õpilaste tekstides. Teksti keerukuse analüüs kätkeb tekstide mahtu, lausepikkust ja sõnavara. Järgnevas analüüsis on esitatud andmed, mida esines kaks või rohkem korda.

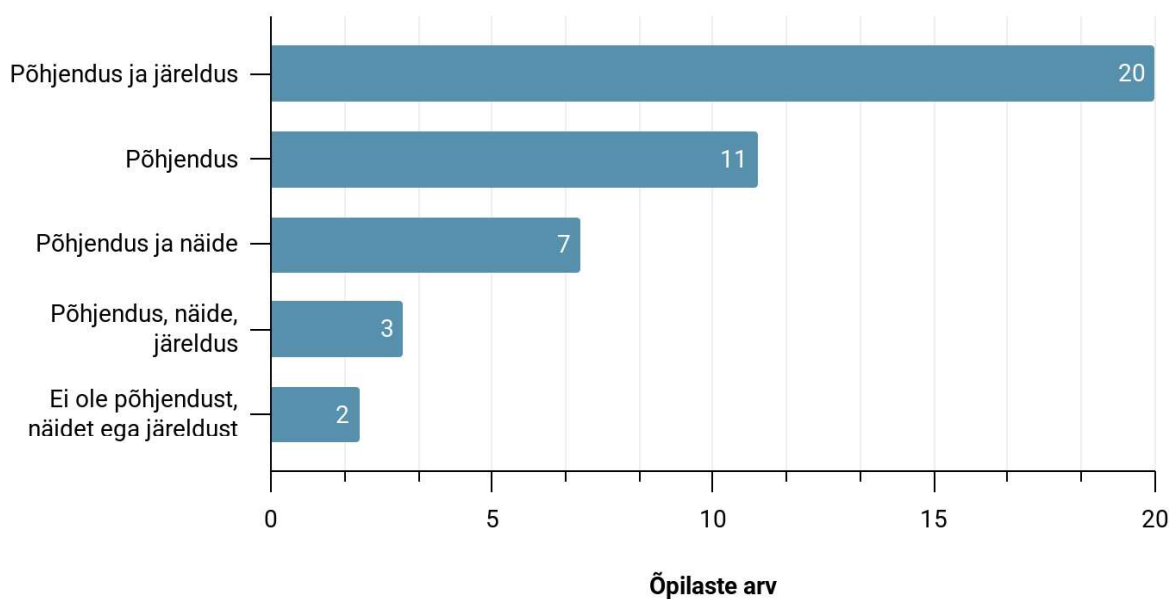
4.1. Tekstiloomel ja argumentatsioon alliktekstiga arvamustekstis

Katse teises osas said õpilased ülesande lugeda läbi kaks teksti, kirjutada nendele ning oma teadmistele ja kogemustele toetudes, miks nende arvates Eestis hinnad tõusevad, ning põhjendada oma arvamust (vaata ptk 2.2). Jooniselt 7 ilmnevad teadmised, kogemused ja arvamused, mida õpilased alliktekstiga arvamusteksti kirjutades lähtekohana kasutasid (joonisel ei kajastu üks õpilane, kes toetus nii teadmistele, kogemustele kui ka arvamustele). 46st katset sooritanud õpilasest 31 tugines kirjutades eelkõige varasematele teadmistele, mida 48% ehk 22 õpilast kasutas iseseisva lähtekohana, mida kombineeriti osaliselt alliktekstiga, ning 18% ehk 9 õpilast kombineeris isiklike kogemuste ja/või arvamustega. Kaheksa õpilast toetusid ainult alliktekstile. Kuus õpilast toetus teksti kirjutades ainult isiklikele arvamustele. Eelteadmised olid õpilaste jaoks tähtsaim lähtekoht. Alliktekstide ja oma kogemuste sidumine oli pigem harvem, kui eelteadmiste ja alliktekstide kombineerimine.



Joonis 7. Teadmised, kogemused ja arvamus alliktekstiga arvamustekstis (esinemiskorrad).

Suur osa õpilasi ehk 89% (41 õpilast 46st) esitas oma tekstis põhjendusi (sh 22 kirjutas põhjendused alliktekstist maha ning seitse sünteesis), 26% ehk 12 tõi näiteid (sh kaks kirjutas näited tekstist maha ning kolm sünteesis) ja 54% ehk 25 tegi järeldusi (sh üheksa kirjutas järeldused tekstist maha ning kolm sünteesis). Õpilaste argumentatsioon jäi harva isikupäraseks ehk nad kirjutasid allikksti pigem maha kui jäid oma mõtete juurde – seostades uut teavet eelnevate teadmistega, näiteks analoogiate loomise või sisu kriitilise analüüsimise kaudu, püüdsid õpilased ilmselt arusaamislünki leida ja kõrvaldada (Wäschle jt 2015). Õpilaste tekstid olid suunatud pigem selgitamisele ning neil jäi puudu oskusest oma mõtteid praktiliste näidetega kinnistada või tekst tervikuks siduda. See võib viidata sellele, et õpilased püüavad leida üldistusi, kuid neil jääb puudu oskusest oma väiteid konkreetsete näidetega toetada (vt joonis 8). 43% ehk 20 õpilast esitas oma tekstis põhjendusi ja järeldusi, 24% ehk 11 ainult põhjendusi, 15% ehk seitse põhjendusi ja näiteid 7% ehk kolm nii põhjendusi, näiteid kui ka järeldusi, 4% ehk kaks ainult näiteid. Kaks õpilast ei põhjendanud, toonud näiteid ega teinud ka järeldusi.



Joonis 8. Põhjendused, näited ja järelduste (esinemiskorrad) alliktekstiga arvamustekstides.

Õpilased põhjendasid nii varasemaid teadmisi (näide 17), isiklike arvamusi (näide 18) ja kogemusi (näide 19) kui ka näiteid (näide 20) ja järeldusi (näide 21), sünteesteksti (näide 22) ning mahakirjutust (näide 23). Põhjenduste esitamiseks kasutasid õpilased järgmisi sõnu: *sest, kuna, sellepärast (et), põhjustab, põhjusel on, põhjus(eks) on, tõttu, pärast* (vrd ka Metslang jt 2023).

- (17) *Hinnad tõusevad, **sest** riigil pole raha, et oma riiki arendada.*
- (18) *Minu arvates tõusevad hinnad, **kuna** riik raiskab liialt raha.*
- (19) *Transpordi hinnad on aastaga tõusnud 10,6%, mida olen ise ka märganud, **kuna** varem oli bussisõit mulle tasuta, aga nüüd pean õpilaspiletile raha kandma.*
- (20) *Näiteks paar aastat tagasi pidi riik leidma raha, et õpetajatele rohkem raha maksta, **kuna** õpetajad nõudsid palga tõstmist.*
- (21) *Kui energia hind tõuseb, siis tõuseb toote hind, **kuna** transportimiseks on vaja energiat.*
- (22) *Teiste toodete kulud on odavamaks läinud, **kuna** inimesed neid nii palju enam ei osta, on hinnad kahanenud.*
- (23) *Hinnad tõusevad, **sest** energia hinnad tõusevad ning see paneb ka kõik teised hinnad tõusma, **sest** kõige tootmine võtab elektrit.*

Õpilased tõid näiteid teadmiste (näide 24) ja arvamuste (näide 25), sünteesteksti (näide 26) ja mahakirjutuse (näide 27) kohta. Näiteid tähistasid õpilased sõnadega *näiteks* (ka *nt*) (näide 26) ja *nagu* (näide 27).

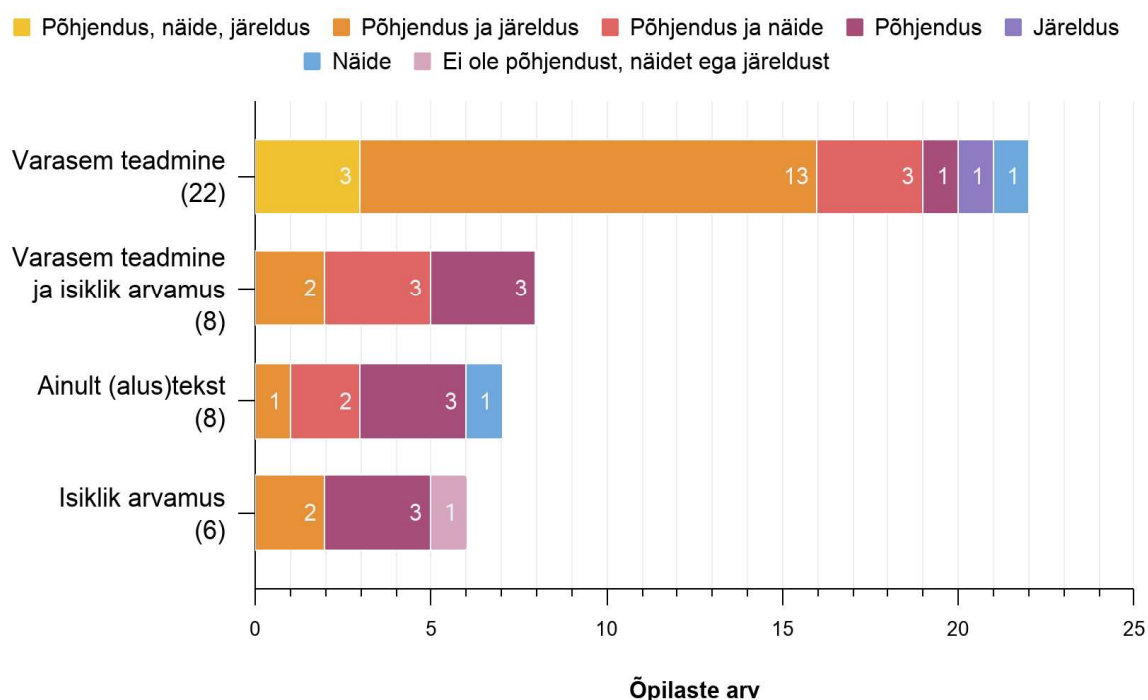
- (24) *Eesti riik saadab sinna erinevaid ressursse, **nagu näiteks** relvasid, droone, varustust, sõdureid ja ka toitu sealsetele sõduritele.*
- (25) *Ma arvan, et teatud toitude hinnad langevad teatud kuudel, **nt** marjad suvel jne.*
- (26) *Raskelt kättesaadavate ressurssidega tooted on tõusnud ilmatult palju hinnaliselt, **näiteks** bensiin ja diisel.*
- (27) *Väga palju mõjutavad ka poliitilised tegurid, **nagu nt** sõda.*

Järeldusi märkisid õpilased sõnadega *seega* (näide 28), *kokkuvõttes* (näide 29), *siis...kui* (näide 30), koos põhjendusega (näide 31) või hoopis ilma markeerimata (näide 32).

- (28) *Kuna elektrit ja kütust kasutatakse väga paljude asjade tootmiseks, siis kaupade hinnad tõusevad samuti. **Seega** on need kõik asjad omavahel seotud.*
- (29) ***Kokkuvõttes** hinnad järjest tõusevad ja seda pole võimalik peatada.*
- (30) ***Kui** hinnad, söögid ning kütus ja elekter aina rohkem tõusevad, **[siis]** on Eestis aina halvem elada.*
- (31) ***Seetõttu** tekib inflatsioon ehk raha väärtuse langus ja hinnad tõusevad.*
- (32) *Eestis kõrgem inflatsioon kui mujal kulutusi tuleb järgida.*

Joonisel 9 ilmnevad seosed õpilaste tekstides esitatud teadmiste, kogemuste ja arvamuste ning argumendi osade – põhjenduste, näidete ja järelduste – vahel. 22st õpilasest, kes keskendusid oma tekstis varasematele teadmistele, 13 põhjendas esitatud väiteid ja tegi järeldusi, kolm nii põhjendas, tõi näiteid kui ka tegi järeldusi, kolm esitas põhjendusi ja tõi näiteid. 22st õpilasest 11 kirjutas alliktekstist põhjendusi maha ja neli sünteesis, neli kirjutas tekstist järeldusi maha ja kolm sünteesis, kolm sünteesis tekstist näiteid. 11 õpilast toetus järelduste tegemisel, viis põhjenduste esitamisel ja neli näidete toomisel vaid oma teadmistele. Kaheksast õpilasest, kes keskendusid oma tekstis varasematele teadmistele ja isiklikele arvamustele, kolm ainult põhjendas esitatud väiteid, kolm esitas põhjendusi ja tõi näiteid, kaks esitas põhjendusi ja tegi järeldusi. Kaheksast õpilastest kaks kirjutas alliktekstist maha põhjendusi. Viis õpilast toetus põhjenduste esitamisel, kaks näidete toomisel vaid oma teadmistele ja arvamustele. Kaheksast õpilasest, kes keskendusid ainult alliktekstile, kolm

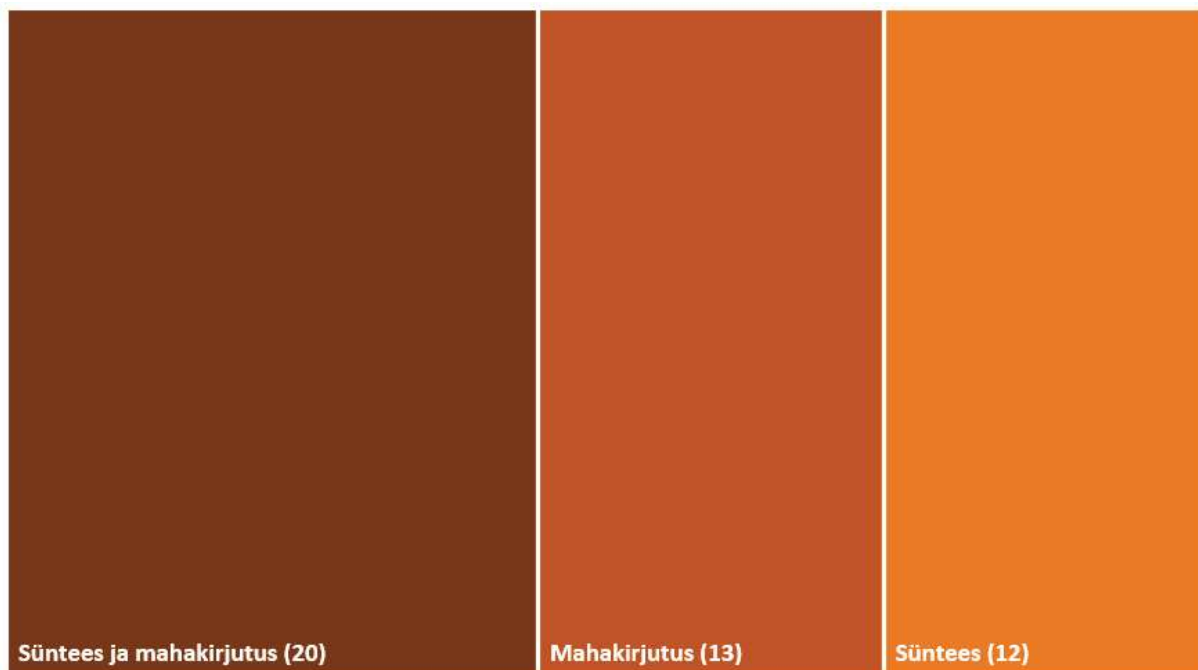
põhjendas esitatud väiteid, kaks esitas põhjendusi ja tegi järeldusi. Kaheksast õpilastest kuus kirjutas alliktekstist maha põhjendusi, kaks järeldusi. Kuuest õpilasest, kes keskendusid oma tekstis isiklikele arvamustele, kolm ainult põhjendas esitatud väiteid ning kaks esitas põhjendusi ja tegi järeldusi. Kuuest õpilastest kaks kirjutas alliktekstist maha järeldusi. (vt joonis 9)



Joonis 9. Seosed õpilaste tekstides esitatud teadmiste, kogemuste ja arvamuste ning argumentide vahel.

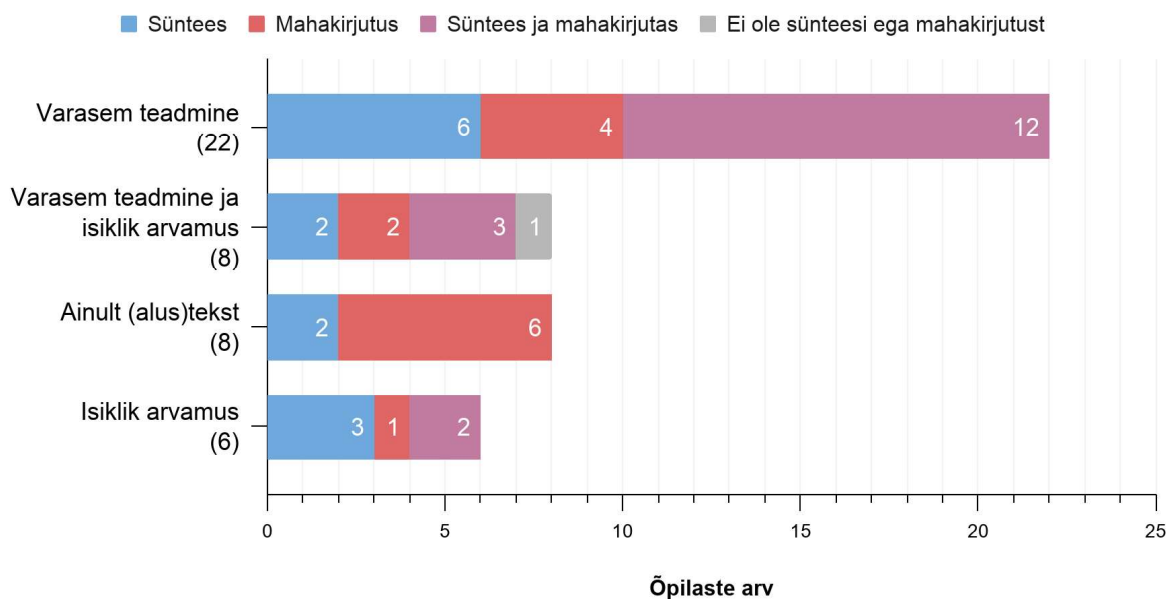
46st katset sooritanud õpilasest 32 sünteesis alliktekstist pärit teavet (sh kolm sünteesis tekstisisiselt, st sidus alliktekstis olevaid mõtteid nii, et jõudis järeldustele, millele tekst ei jõudnud) ning 33 õpilast kirjutas täielikult või osaliselt allikteksti maha. Üks õpilane ei kasutanud allikteksti üldse. Joonisel 10 ilmnevad süntees ja mahakirjutus õpilaste alliktekstiga kirjutatud arutlustekstides (joonisel ei kajastu üks õpilane, kes ei kasutanud allikteksti). 43% ehk 20 õpilast nii sünteesis allikteksti kui ka kirjutas maha, 28% ehk 13 kirjutas ainult maha ning 26% ehk 12 ainult sünteesis, kuigi see toimus sageli paralleelselt maha kirjutamisega (vt joonis 10). Isegi need õpilased, kes väitsid end tuginevat isiklikele arvamusele (vt näide 25), kasutasid siiski allikteksti – isegi kui õpilastel oli oma arvamus, mis esimeses katse osas selgus, laenasid nad alliktekstist sõnastust ja valmis argumente. Õpilaste tekstiloomeprotsessis esines palju mahakirjutamist, mida õpilased osaliselt sünteesimisega

kombineerisid (72%). Selle üheks põhjuseks võivad olla õpilaste väärad või puudulikud arusaamad ja viisid allikast pärit teabe õigesti kasutamiseks (Chang 2015).



Joonis 10. Süntees ja mahakirjutus õpilaste alliktekstidega arutlustekstides.

Joonisel 11 ilmnevad seosed õpilaste tekstides esitatud teadmiste, kogemuste ja arvamuste ning sünteesi ja mahakirjutuse osade vahel. 22 õpilast, kes toetus teksti kirjutamisel varasematele teadmistele, 12 õpilast nii sünteesis allikteksti kui ka kirjutas maha, kuus ainult sünteesis ning neli kirjutas ainult maha. Kaheksast õpilasest, kes toetus varasematele teadmistele ja isiklikele arvamustele, kolm nii sünteesis allikteksti kui ka kirjutas maha, kaks ainult sünteesis, kaks kirjutas ainult maha. Kaheksast õpilasest, kes toetus ainult alliktekstile, kuus kirjutas ainult maha ning kaks nii kirjutas maha kui ka sünteesis tekstisisesele. Kuuest õpilasest, kes toetus ainult isiklikele arvamustele, kolm õpilast sünteesis allikteksti, kaks nii sünteesis kui ka kirjutasid maha. (Vt joonis 11) Lugemine ja kirjutamine ei olnud passiivsed tegevused, mille tulemusel tekst kas paberile või mällu talletati, vaid mitmesuguste aktiivsete protsesside kaudu tähenduste tõlgendamine ja loomine. Seetõttu kasutasid õpilased kirjutamisel uue teabe loomiseks aktiivselt eelnevaid teadmisi (Shanahan 1984: 466) ja teksti struktuuri tundmist, mida nad kasutasid omakorda alliktekstist arusaamiseks (Ockenburg 2019).

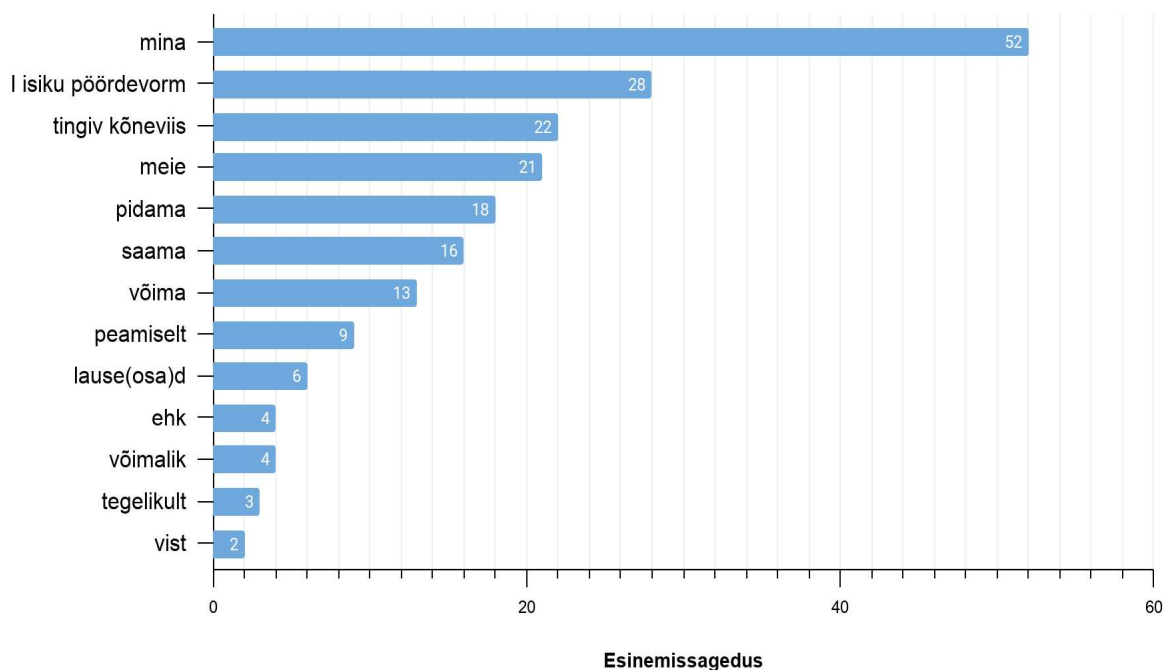


Joonis 11. Seosed õpilaste tekstides esitatud teadmiste, kogemuste ja arvamuste ning sünteesi ja mahakirjutuse vahel.

4.2. Pehmendajad ja võimendajad alliktekstiga arvamustekstis

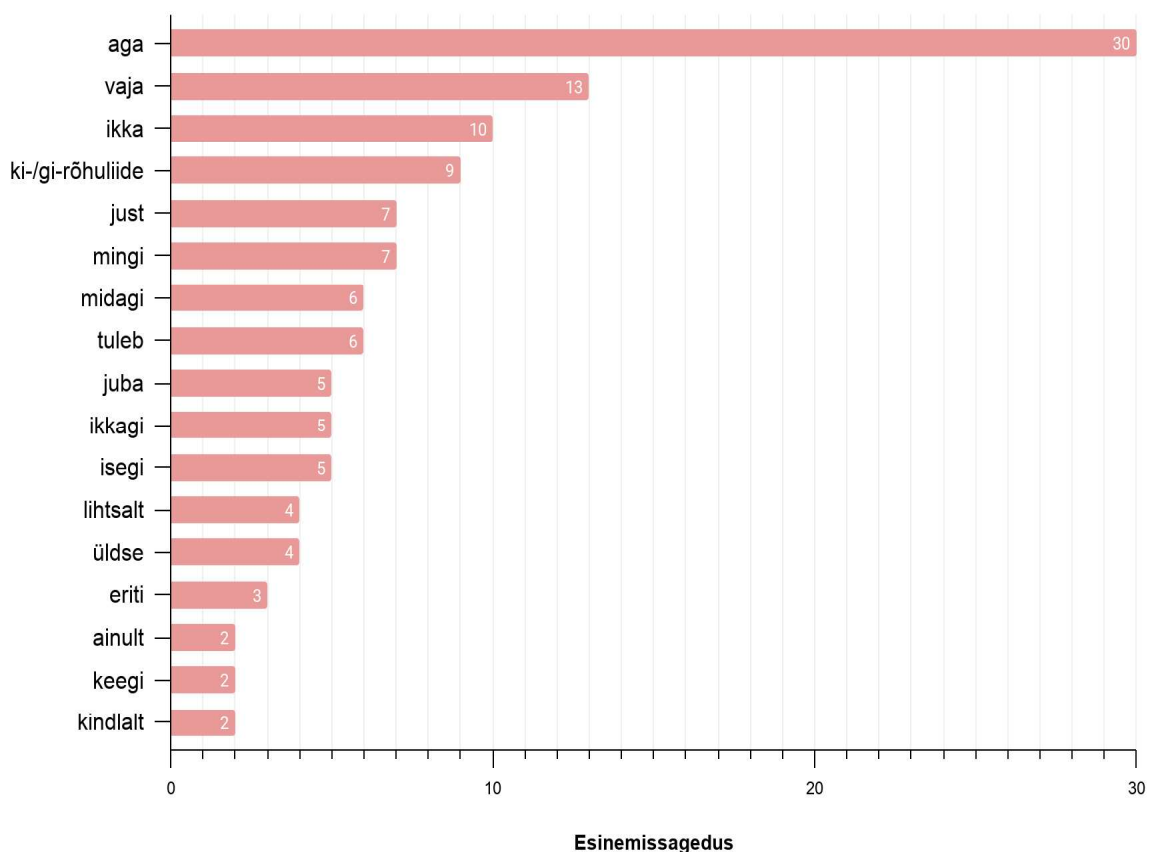
46 katses osalenud õpilase tekstidest 39s esines pehmendavaid ning 36s võimendavaid keelendeid. Valdav enamus ehk 72% (33 õpilast) kasutas nii pehmendajaid kui ka võimendajaid, kuus õpilast kasutas ainult pehmendavaid ning kolm ainult võimendavaid keelendeid. Kaks õpilast ei kasutanud ei pehmendajaid ega võimendajaid. See näitab, et õpilaste tekstid ei ole ühetaolised, vaid nad suudavad oma arvamust vastavalt vajadusele nii pehmendada kui ka võimendada.

46-st katses osalenud õpilase tekstist 39 esines pehmendavaid keelendeid ning seitsmes ei esinenud pehmendajaid üldse. Õpilaste tekstides esinesid järgmised pehmendajad: *mina* – (sh *ma*), ainsuse esimese isiku pöördelõpp, tingiv kõneviis, *meie* (sh *me*), modaalverbid *saama*, *võima* ja *pidama*, *peamiselt*, *ehk*, *võimalik*, *tegelikult* (sh *tegelt*), *vist*, *vähemalt*, *üsna*, *võibolla*, *üldiselt*. Lisaks pikemad lauseosad: *ma ei osanud arvata*, *et*, *ma isiklikult ei tea miks*; *mul pole õrna aimugi miks*; *ma ei tea*; *ma ei tea sellest midagi*; *teatud toitude hinnad langevad teatud kuudel*. (vt joonis 12)



Joonis 12. Pehmendajad katse teises osas.

Võimendavaid keelendeid esines 46 katses osalenud õpilase tekstidest 36s. Väiteid esitades jäid õpilased pigem ettevaatlikuks – tekstides esines pehmendajaid veidi rohkem kui võimendajaid. See viitab sellele, et õpilased olid alliktekstile tuginedes esitatud väidetes kindlamad – argumente tugevamalt esile tuues püüdsid nad muuta oma järeldused lugeja jaoks usutavamaks (vrd Hyland 2005). Tekstides esinesid järgmised võimendajad: *aga, vaja, ikka, ki-/gi-rõhuliide, just, mingi, midagi, tuleb, juba, ikkagi, isegi, lihtsalt* (sh *lih*), *(üle)üldse, eriti, ainult, keegi, kindlasti* (sh *kindlalt*), *kuidagi, kunagi, muidugi, lausa, loomulikult, hoopis, ilmselgelt, täpselt*. (vt joonis 13)



Joonis 13. Võimendajad teises katse osas.

4.3. Alliktekstiga arvamustekstide keerukus

4.3.1. Tekstide, lausete ja sõnede pikkus ning seos õpilaste klassi ja sooga

Katse teise osa kõige pikem tekst oli 179 sõna ja kõige lühem 18 sõna. Tekstide keskmine pikkus oli 84 ning mediaanpikkus ligi 77 sõna. 8. klassi õpilaste kõige pikem tekst oli 179 ja kõige lühem 18 sõna, keskmine pikkus oli üle 90 ning mediaanpikkus 85 sõna. 9. klassi õpilaste kõige pikem tekst oli 147 ja kõige lühem 18 sõna, keskmine pikkus oli 79 ning mediaanpikkus 74 sõna. Tüdrukute kõige pikem tekst oli 179 ja kõige lühem 18 sõna, keskmine pikkus oli üle 93 ning mediaanpikkus 100 sõna. Poiste kõige pikem tekst oli 137 ja kõige lühem 25 sõna, keskmine pikkus oli 68 ning mediaanpikkus 60 sõna. Ühe õpilase tekstis oli keskmiselt ligi seitse lauset – minimaalselt üks, maksimaalselt 16. Ühes lauses oli keskmiselt ligi 14 sõne – minimaalselt üle kaheksa, maksimaalselt üle 27. Sõne keskmine pikkus oli ligi 6 tähemärki – maksimaalselt ligi kaheksa, minimaalselt üle nelja.

Tabel 3. Alliktekstiga arvamustekstide pikkused

Andmekategooria		Alliktekstiga tekstide pikkused
Pikim tekst		179
Lühim tekst		18
Tekstide pikkuse (aritmeetiline) keskmine		84
Tekstide mediaanpikkus		77
8. klass	Pikim tekst	179
	Lühim tekst	18
	Keskmine pikkus	90
	Mediaanpikkus	85
9. klass	Pikim tekst	147
	Lühim tekst	18
	Keskmine pikkus	79
	Mediaanpikkus	74
Tüdrukud	Pikim tekst	179
	Lühim tekst	18
	Keskmine pikkus	94
	Mediaanpikkus	100
Poisid	Pikim tekst	137
	Lühim tekst	25
	Keskmine pikkus	68
	Mediaanpikkus	60

4.3.2. Sõnavara

Ühes tekstis esines keskmiselt ligi 35 erinevat lemmat (ilma kirjavahemärkideta) – minimaalselt üheksa, maksimaalselt 75. Tekstides esines keskmiselt üle 18 alliktekstiga kattuva lemma – minimaalselt kaks, maksimaalselt 43 (vt lisa 5) –, ning ligi 200 erinevat lemmat, mida alliktekstis ei esinenud – minimaalselt 175, maksimaalselt 216 (vt lisa 6). Ühes tekstis esinenud sõnedest 72% kuulub sagedussõnastiku esimese 1000 lemma hulka; 83% esimese 3000 lemma hulka; 87% kuulub esimese 10 000 lemma hulka. Sagedussõnastiku 10 000 sagedasima lemma hulgast puuduvate sõnede osakaal tekstides on 13%. Katse teise osa tekstides on rohkem formaalsust (keskmiselt 48%) ja vähem spontaansust (keskmiselt 38%).

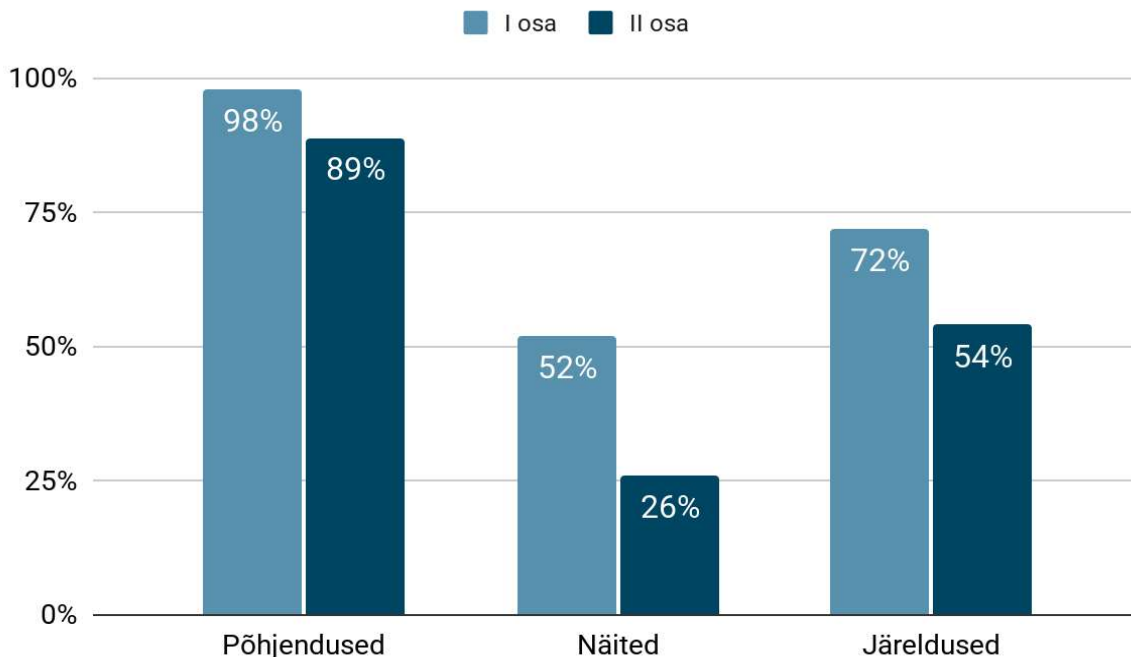
5. Alliktekstita ja alliktekstiga kirjutatud arvamustekstide võrdlus

Katse esimese ja teise osa tulemuste võrdlev analüüs kõrvutab kahe katse osa tulemusi, eritledes muutusi tekstide ülesehituses ja keelekasutuses. Katse esimese ja teise osa ning nende võrdluse põhjal joonistub välja tekstilooma dünaamika õpilaste alliktekstita ja alliktekstiga kirjutamises.

5.1. Tekstilooma ja argumentatsioon

Katse kahe osa tekstide ülesehituse võrdlusest selgub oluline nihe õpilaste tekstilooma strateegiates: kui esimeses osas domineeris isikupärane ja vaba argumentatsioon, siis teises osas asendus see suuresti allikteksti vahendamisega, mis tõi kaasa argumentatsiooni terviklikkuse languse. Katse osade suurim erinevus seisneb õpilaste esitatud infoallikate valikus ja töötlemise viisis ning kui palju nad oma isiklikku mõttekäiku esitasid. Katse esimeses osas valitses vabadus ja isiklik tasand: 98% õpilastest tugines varasematele teadmistele ja 70% põimis sellesse ka isiklikke arvamusi või kogemusi. Katse teises osas eelistas aga vaid 48% õpilastest toetuda varasematele teadmistele, mida 18% kombineeris isiklike kogemuste ja/või arvamustega. Õpilased hakkasid varasemaid teadmisi, isiklikke kogemusi ja arvamusi alliktekstist nii sünteesima kui ka maha kirjutama.

Allikteksti olemasolu ei toonud kaasa põhjalikumalt argumentatsiooni. Katse esimeses ja teises osas olid püsivalt esindatud põhjendused ja üldjoontes ka järeldused, kuid näited vähenesid märgatavalt. Kui katse esimeses osas oli terviklik argument 39% õpilastest, siis teises osas vaid 7% õpilastest. Kuigi võiks eeldada, et alliktekst muudab argumentatsiooni täielikumaks, juhtus kohati vastupidine – esimeses osas esitas põhjendusi 98%, teises osas 89% õpilastest; esimeses osas tegi järeldusi 72%, teises osas 54% õpilastest; esimeses osas tõi näiteid 52%, teises osas vaid 26% õpilastest (vt joonis 14). See viitab sellele, et õpilased mõistavad põhjuslikkuse seoseid, kuid neil jääb vajaka oskusest oma mõtteid praktiliste ja illustreerivate näidetega ilmestada. Ka eesti keele riigieksami viimase nelja aasta aruannetest selgub, et suurele osale õpilastest valmistab raskusi argumenteeriva teksti kirjutamine ja üldistamine – argumente peaksid toetama asjakohased ja sobivad näited, kuid õpilased ei oska näiteid tuua või toovad näiteid, mis analüüsi ei toeta (Harno).



Joonis 14. Põhjendused, näited ja järeldused alliktekstita ja alliktekstiga arvamustekstides.

Õpilased valdavad hästi argumendi osi tähistavaid keelelisi vahendeid, mis aitavad neil oma teksti struktureerida, isegi kui sisu on kopeeritud. Õpilastel on olemas väljakujunenud sõnavara tekstisiduse loomiseks – nad valdavad hästi põhjuslikke seoseid märkivaid sidesõnu (*sest, kuna*) ja põhjus-tagajärg seost märkivaid väljendeid (*põhjustab, tõttu*), järelduste tegemiseks nii klassikalisi konjunktsioone (*seega, kokkuvõttes*) kui ka tingimuslikke konstruktsioone (*siis...kui*) ning markeerimine on mitmekesisem (*seega, kokkuvõttes*, või hoopis varjatud kujul koos põhjendusega) (vt ptk 1.4.1). See viitab sellele, et järeldus ei pruugi alati olla selgelt eristatav tekstiosa, vaid on tihti põimitud teadmiste, kogemuste ja arvamuste (st väidete) sisse. Katse esimeses osas suutis ligi 40% õpilastest luua tervikliku argumendi (väide, põhjendus, näide, järeldus). Isiklikule elulisele ainesele tuginedes selgitasid õpilased sagedamini seoste asjakohasust ja põhjuslikkust. Isikliku olulisusega arvestamine suurendab õpilaste huvi teema vastu ja parandab kriitilist refleksiooni – õpilased pingutavad rohkem ja järjepidevamalt, kui õppesisu on nende jaoks isiklikult asjakohane, kasulik ja huvitav. Õpilased, kes mõistavad teksti kirjutamise eesmärki ja kasulikkust, esitavad sagedamini ka järeldusi. (Wäschle jt 2015)

Katse teises osas hakkasid õpilased nii maha kirjutama kui ka sünteesima. Isegi need õpilased, kes tuginesid ainult isiklikele arvamustele ja kogemustele (7 õpilast), kasutasid tegelikult allikteksti lauseid või lauseosi. Õpilased hakkasid varasemaid teadmisi, isiklikke kogemusi ja arvamusi nii alliktekstist sünteesima kui ka maha kirjutama. 46st katset

sooritanud õpilasest 32 sünteesis alliktekstist pärit teavet ning 33 õpilast kirjutas täielikult või osaliselt allikteksti maha. 43% ehk 20 õpilast nii sünteesis allikteksti kui ka kirjutas maha, 28% ehk 13 kirjutas ainult maha ning 26% ehk 12 ainult sünteesis, kuigi see toimus sageli paralleelselt maha kirjutamisega (vt joonis 10). Isegi need õpilased, kes väitsid end tuginevat isiklikule arvamusele, kasutasid tegelikkuses allikteksti – isegi kui õpilastel oli oma arvamus, mis esimeses katse osas selgus, laenasid nad alliktekstist sõnastust ja valmis argumente. Õpilaste tekstiloomes esines palju mahakirjutamist, mida õpilased osaliselt sünteesimisega kombineerisid (72%). Selle üheks põhjuseks võivad olla õpilaste väärad või puudulikud arusaamad ja viisid allikast pärit teabe õigesti kasutamiseks (Chang 2015).

Seega oli katse esimeses osas esinenud arvamus isiklikum, teises osas muutus see allikteksti sisse peidetuks. See võib viidata sellele, et autoriteetne allikas (tekst) muudab õpilase ebakindlaks omaenda sõnastuse suhtes, isegi kui seisukoht jääb samaks. Katse teises osas ilmnis ka sage mahakirjutamine – kui õpilane väitis, et esitab oma arvamust (*minu arvates, minu arust, ma arvan* jmt), laenas ta sageli sõnastuse ja argumendid siiski alliktekstist. See võib viidata sellele, et väline allikas vähendas õpilaste julgust väljendada oma mõtteid, asendades need turvalisena näiva mahakirjutamisega.

5.2. Tekstide keerukus

5.2.1. Tekstide, lausete ja sõnade pikkus ning seos õpilaste klassi ja sooga

Analüüsitud tekstide põhjal saab teha üldistusi õpilaste tekstide keerukuse ning vanuselistele ja soolistele erinevustele eripärade kohta. Katse tulemustest selgub, et allikteksti olemasolu ei tähenda automaatselt pikemat teksti. Kuigi katse esimese osa tekstid on väga erineva pikkusega, ulatudes pelgast nentimisest korraliku lühiesseeni, siis tekstide keskmine pikkus langes 99 sõnalt 84 sõnale, st 61% katses osalenud õpilasest ehk 28 õpilast 46-st kirjutas allikteksti põhjal (st sünteesides ja mahakirjutades) lühemad tekstid, võrreldes ainult oma teadmistele, kogemustele ja arvamustele toetunud tekstidega. See viitab sellele, et allika analüüsimine ja sünteesimine on kognitiivselt nõudlikum ning ajakulukam protsess kui peast kirjutamine.

Katse esimese ja teise osa võrdlus kinnitab püsivaid erinevusi õpilasgruppide vahel, kuid näitab ka erinevat kohanemisevõimet uue infoga. Andmetest nähtub, et tüdrukud panustasid mõlemas katse osas mahuliselt rohkem kui poisid. Tüdrukute tekstide keskmine pikkus (esimeses osas 110, teises 94 sõna) oli suurem kui poistel (esimeses osas 79, teises 68 sõna). Erinevus oli veelgi suurem mediaanpikkuses: tüdrukud 113 sõna ja poisid 61 sõna. Kuigi ka

tüdrukute tekstid lühenesid, olid need mõlemas katse osas stabiilsemalt pikemad. See viitab sellele, et poiste seas oli palju neid, kes piirdusid väga lühikese ja/või konkreetse vastusega, samas kui tüdrukute vastused olid ühtlasemalt pikemad. Ka kõige pikem tekst pärines tüdrukult (240 sõna). Enamik õpilasi (üle poole) kirjutas tegelikult tunduvalt rohkem kui keskmine näitab, kuna valimis on õpilasi, kes kirjutasid väga lühikesi tekste. Seetõttu ongi pikkuse mediaan kõnekam võrdlusalus.

Vastupidiselt ootusele, et vanemad õpilased võiksid kirjutada rohkem, kirjutasid 8. klassi õpilased mõlemas katse osas pikemaid tekste. 8. klassi õpilaste tulemused olid igas kategoorias kõrgemad: pikim tekst (179 sõna), keskmine pikkus (90 sõna), mediaanpikkus (85 sõna). Katse esimeses osas oli 8. klassi keskmine tekst (ligi 127 sõna) pea poole pikem 9. klassi keskmisest (77 sõna) ning 8. klassi mediaanpikkus (141 sõna) üle kahe korra suurem 9. klassi omast (70 sõna). See võib viidata 8. klassi suuremale motivatsioonile, antud teema värskemale käsitlemisele õppekavas või konkreetse valimi eripärale. Arvestades, et 9. klassi õpilasi oli valimis rohkem, on nende madalam keskmine näitaja üsna kõnekas. Kuigi ka katse teises osas kirjutas 8. klass (üle 90 sõnale) pikemaid tekste, olid 9. klassi (79 sõna) õpilaste tulemused märkimisväärselt stabiilsemad – nende tekstide keskmine pikkus kahe katseosa vahel peaaegu ei muutunud (esimeses osas 77, teises osas 79 sõna). (Vt tabel 2)

Tabel 4. Alliktekstita ja alliktekstiga arvamustekstide pikkused.

Andmekategooria		Katse I osa	Katse II osa
Pikim tekst		240	179
Lühim tekst		19	18
Tekstide pikkuse (aritmeetiline) keskmine		99	84
Tekstide mediaanpikkus		82	77
8. klass	Pikim tekst	240	179
	Lühim tekst	22	18
	Keskmine pikkus	127	90
	Mediaanpikkus	141	85
9. klass	Pikim tekst	176	147
	Lühim tekst	19	18
	Keskmine pikkus	77	79
	Mediaanpikkus	70	74
Tüdrukud	Pikim tekst	240	179

	Lühim tekst	20	18
	Keskmine pikkus	110	94
	Mediaanpikkus	113	100
Poisid	Pikim tekst	193	137
	Lühim tekst	19	25
	Keskmine pikkus	79	68
	Mediaanpikkus	69	60

Tekstide pikkustega sarnaselt muutus ka sõnavara – sõnade arvuga koos kahanes ka lausete pikkus 0,2 võrra (keskmiselt ligi 16 sõnalt ligi 14-le). Lühemad laused teises osas võivad viidata püüdele olla faktitäpsem ja konkreetsem, vältides esimesele osale omast jutustavat ja kohati lohisevat stiili – vaba mõttevool, mis on osaliselt tingitud ka mustandi etapist. 17 õpilase laused olid teises osas pikemad kui esimeses ning 19 õpilase laused olid lühemad kui esimeses. 10 õpilase laused olid esimeses ja teises osas sama pikad. Lausete pikkustele vastupidiselt oli teise osa tekstides lauseid rohkem (esimeses osas keskmiselt üle kuue lause, teises osas ligi seitse). 17 õpilase tekstides esines teises osas rohkem lauseid kui esimeses ning sama paljude õpilaste tekstides esines teises osas vähem lauseid kui esimeses.

5.2.2. Sõnavara

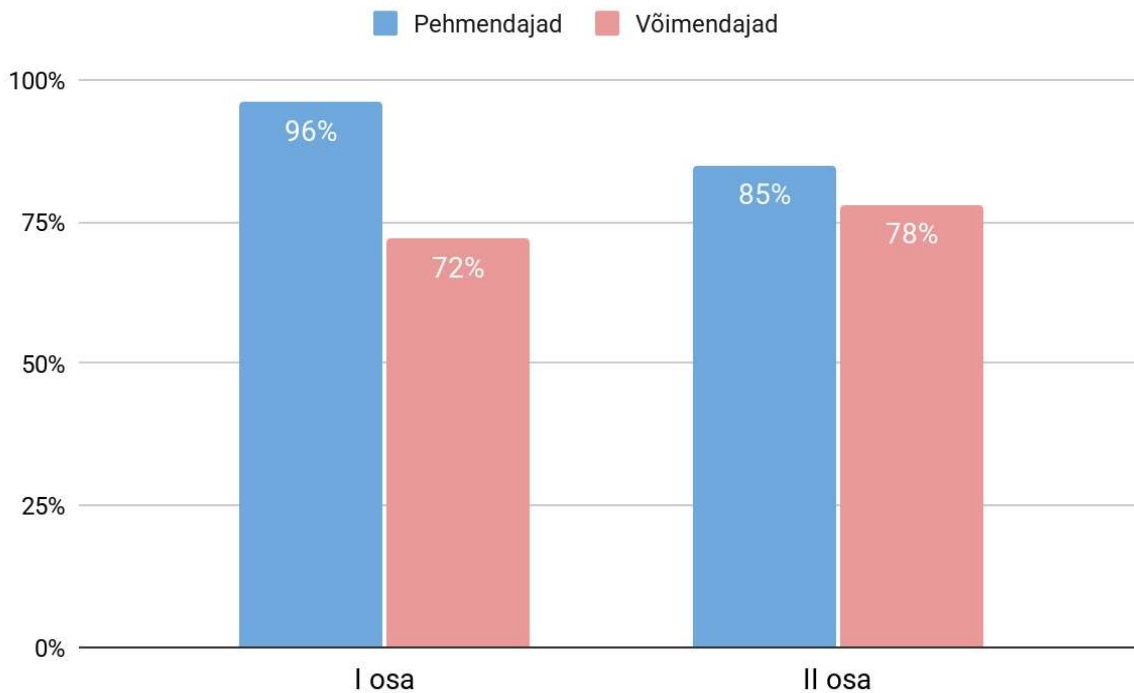
Õpilaste alliktekstita ja alliktekstiga kirjutatud tekstis esines keskmiselt üle 8 sama lemma – minimaalselt üks, maksimaalselt 28 (vt joonis 15). See võib viidata õpilaste isiklikule kinnistunud sõnavarale. Alliktekstita tekstides esines keskmiselt ligi 29 sellist lemmat, mida teise osa tekstides ei esinenud – minimaalselt viis, maksimaalselt 89 (vt lisa 7). Teise osa tekstides esines keskmiselt üle 27 sellise lemma, mida esimeses osas ei esinenud üldse – minimaalselt viis, maksimaalselt 62 (vt lisa 8). See viitab sellele, et õpilased ei kasutanud tekstide kirjutamisel ühte ja sama sõnavara ehk õpilastel on piisavalt lai sõnavara, et väljendada uusi mõtteid ilma kordustesse langemata.

Alliktekstile toetumine soosis pikemate ja keerukamate sõnade kasutamist. Kuigi sõned pikenesid, siis laused lühenesid. See võib viidata sellele, et laused muutusid kompaktsemaks – alliktekst tõi kaasa lühemad ja kontsentreeritumad vastused. See võib omakorda viidata sellele, et allikate lugemine ja analüüsimine võttis suure osa ajast või et õpilased püüdsid olla faktitäpsemad, konkreetsemad ja selgemad.

[illegible]

5.3. Tekstide keelekasutus

Analüüsitud katse esimese ja teise osa põhjal saab teha üldistusi õpilaste keelekasutuse kohta. Keeleline analüüs peegeldab õpilaste enesekindluse kasvu vastavalt allika olemasolule: esimeses osas olid õpilased ettevaatlikumad (96% kasutas pehmendajaid, 72% võimendajaid), rõhutades, et tegu on isikliku arvamusega või viidates teadmiste puudumisele (*ma tegelikult ei tea, kui ma peaksin oletama, mul ei ole õrna aimugi* jmt); teises osas muutusid õpilased enesekindlamaks (85% kasutas pehmendajaid, 78% võimendajaid). (Vt joonis 16) See viitab sellele, et alliketekstile tuginemine andis õpilastele tunde, et esitatav info on tõsem ja vajab vähem pehmendamist. Mitte kummaski katse osas ei esinenud enesekindlus ilma ebakindluseta – valdav osa õpilasi (u 72%) kasutas oma tekstis mõlemat tüüpi keelendeid, seejuures ei esinenud katse esimeses osas võimendavaid keelendeid ilma pehmendavateta.



Joonis 16. Pehmendajad ja võimendajad katse esimeses ja teises osas.

5.3.2 Spontaansus ja formaalsus

Nii varasemate teadmiste, isiklike kogemuste ja arvamuste kui ka allikteksti põhjal kirjutades muutusid õpilaste tekstid teises katse osas ka sõnavaraliselt spetsiifilisemaks ja formaalsemaks: esimene katse osa on oma teadmistest, kogemustest ja arvamustest kirjutades vabam, voolavam ja argisem (spontaansust 46% ja formaalsust 39%), samas kui teine katse osa on allikteksti põhjal kirjutades ametlikum, akadeemilisem ja asjalikum (formaalsust 48% ja spontaansust 38%). Teise katse osa viitavad formaalsusele ka veidi pikemad sõned katse teises osas – alliktekstile toetumine soosis pikemate ja keerukamate sõnade kasutamist.

5.3.3 Sõnavara

Hoolimata tekstide lühenemisest, muutus kasutatav sõnavara teises etapis keerukamaks ja spetsiifilisemaks – õpilased asendasid osaliselt isikliku ja argise sõnavara neutraalsema ja ametlikumaga. Stiilist lähtuvalt muutus ka sõnavara: esimeses katse osas esinenud sõnades 90% kuulub sagedussõnastiku esimese 10 000 lemma hulka, teises katse osas langes see näitaja 87%-le. Ka 1000 sagedasema sõna hulgast esineb esimeses katse osas rohkem sõnu kui teises, st teises osas tõusis haruldaste sõnade osakaal 10%-lt 13%-le. Teises tekstis kasutati seega haruldasemaid sõnu, kuid sõnavara otseselt rikkamaks ei muutnud, st õpilased ei kasutanud teises osas esimese osa sõnavara uuesti, vaid asendasid enda argisemad sõnad keerukamate sõnadega alliktekstist – keskmiselt üle 8 lemma (sõnatüve) kordusid mõlemas

tekstis. Teises katse osas toodi sisse keskmiselt üle 27 uue lemma, mida esimeses tekstis ei olnud. See näitab, et alliktekst ei olnud lihtsalt abivahend, vaid see dikteeris uue sõnavara. Sõnavara laius on õpilase lugemis- ja kirjutamisoskuse arengus olulisel kohal – kui õpilase sõnavara on väike, on ka tema lugemine ja kirjutamine suhteliselt madalal tasemel (Quines 2023). Alliktekst võimaldas õpilastele uue sõnavara ja terminoloogia, mistap erineb katse esimese osa sõnavara teisest.

6. Tulemused ja järeldused

Magistritöö katse põhjal saab teha järeldusi õpilaste tekstiloomest ja argumenteerimisoskuse ning keelekasutuse, teabeteksti lugemise ja allikakasutuse, teksti keerukuse ja sõnavara kohta.

Esimesele uurimisküsimusele „Kuidas mõjutab allikteksti lugemine arvamusteksti kvaliteeti ja kvantiteeti?“ leidsin vastuseid õpilaste tekstiloomest, argumentatsioonist ja keelekasutusest. Õpilaste argumentatsioon (st väite tõestuseks selgituste, põhjenduste, näidete ja järelduste esitamine) oli nii täielik kui ka mittetäielik. Kui alliktekstita arutlusteksti kirjutades koostasid kõige terviklikuma argumentatsiooni õpilased (39%), kes toetusid varasematele teadmistele, mida nad kombineerisid nii isiklike arvamuste kui ka kogemustega (70%), siis alliktekstiga arutlusteksti kirjutades koostasid terviklikema argumentatsiooni õpilased (7%), kes toetusid varasematele teadmistele, mida nad kombineerisid allikteksiga (48%). Õpilaste argumendi struktuur oli mõlemas katse osas valdavalt loogiline, kuid näidete toomine oli harvem kui põhjenduste esitamine ja järelduste tegemine: esimeses osas esitas põhjendusi 98%, teises osas 89% õpilastest; esimeses osas tegi järeldusi 72%, teises osas 54% õpilastest; esimeses osas tõi näiteid 52%, teises osas 26% õpilastest.

Katse esimeses osas soodustas isikliku tasandi kaasamine ka põhjalikumalt argumentatsiooni. Katse teises osas olid põhjendamine, näidete toomine ja järelduste tegemine korrelatsioonis sünteesi ja mahakirjutusega. Katse esimeses osas esitasid õpilased enam põhjendusi, näiteid ja järeldusi siis, kui neil oli teema kohta rohkem isiklike arvamusi/kogemusi ja eelteavet. Samas kui katse teises osas lisandus uus info (st alliktekst), jäid õpilased faktide esitamisse kinni, mistap jäi argumentatsioon tagaplaanile. On leitud, et heade eelteadmistega õpilased on oma kirjutamisse rohkem kaasatud, sest kirjutamisülesanne on nende jaoks lihtsam kui madalate eelteadmistega kirjutajatele (Chesky & Hiebert 2015). Katses osalenud õpilased olid seega tublid põhjendajad ning tegid ka järeldusi sagedamini kui tõid näiteid (põhjuse-tagajärg seoste loomine oli neile üldjoontes arusaadav tegevus), kuid vajaka jäi väidete illustreerimisest.

Õpilaste kirjutamisstrateegia muutus sõltuvalt ülesande tüübist: alliktekstita ülesanne (esimene osa) soosis pikemat, pehmendatumat, spontaansemat ja tavapärasema sõnavaraga eneseväljendust; alliktekstiga ülesanne (teine osa) suunas õpilasi lühemale, võimendatumale ja formaalsemale väljendusviisile, kus kasutati keerukamat sõnavara ja lühemaid, kuid sisutihedamaid lauseid. Kuigi katse teises osas oli õpilastel abiks alliktekst, olid katse esimeses osas õpilaste tekstid pikemad: tekstide keskmine pikkus esimeses osas (96 sõna)

langes võrreldes teise osaga (84 sõna). Analüüsis ilmnis õpilaste suur individuaalne varieeruvus, mis viitab õpilaste erinevale keelelisele eneseväljendusoskusele (sh ilmselt kirjutamiskiirusele) – osa õpilasi suutis luua kümme korda mahukama teksti kui teised: esimese osa min 19, teise osa min 18 sõna, samas kui teised õpilased koostasid põhjaliku arutluse – esimese osa max 240, teise osa max 179 sõna. Teksti pikkuse kahanedes muutusid sõned ja laused pikemaks ning sõnavara keerukamaks ja teemakohasemaks.

Mida spontaansem oli tekst, seda ettevaatlikumad ja/või ebakindlamad olid õpilased esitatud väidetes – katse esimese osa tekstidest 44s esines pehmendajaid ning 33s esines võimendajaid, teise osa tekstidest 39s esines pehmendajaid ning 36s esines võimendajaid. Kui esimeses osas esinesid võimendavad keelendid alati koos pehmendavatega, siis teises osas esinesid kuues tekstis ainult võimendajad. Õpilaste tekstid ei olnud läbinisti neutraalsed, vaid nad pehmendasid või võimendasid oma arvamust vastavalt vajadusele – nad ei esitanud fakte niisama, vaid lisasid neile ka oma suhtumise.

Teisele uurimisküsimusele „Kuidas õpilased allikteksti enda teadmiste, kogemuste ja arvamustega seovad?“ leidsin vastuseid argumendi osade esinemisest, sünteesist ja mahakirjutusest. Selgus, et lisaks näidete toomisele osutus õpilastele keerukaks allikmaterjali iseseisev mõtestamine (süntees ilma mahakirjutamiseta). Sünteesimisprotsess peaks käivitama sisemise dialoogi (Martínez jt 2015: 276), hõlbustades allikteksti sidumist oma mõtetega, kuid õpilaste tekstiloomel oli hoopis tugevalt mõjutatud mahakirjutamisest, sest noorte arusaam info õigest kasutamisest on sageli puudulik (Chang jt 2015) – sünteesi loomine on keeruline isegi üliõpilastele, kellel on kõrge lugemis- ja kirjutamispädevus, rääkimata põhi- või keskkooli õpilastest. (Mateos, Solé 2009; Tragel jt 2025) Kiiresti ja vabalt kättesaadav informatsioon on kujundanud õpilased, kelle jaoks on kohene juurdepääs teabele alati olnud osa nende igapäevaelust, mistõttu on mahakirjutamine mugav vahend (Combes 2005.) Katse teises osas sidusid õpilased nii varasemaid teadmisi, isiklikke arvamusi kui ka isiklikke kogemusi alliktekstiga. Isegi kui teema oli tuttav ja isiklikult kõnetav, eelistasid õpilased allikteksti kopeerida.

Kolmandale uurimisküsimusele „Kuidas sarnaneb ja erineb ilma alliktekstita ja koos alliktekstiga kirjutatu?“ leidsin vastuseid sõnavarast ning sünteesitud ja mahakirjutatud tekstiosadest. Võrreldes alliktekstita kirjutatuga muutis teksti põhjal kirjutamine õpilaste kirjutamise tulemust: tekst muutus lühemaks, sõnavara spetsiifilisemaks ja lauseehitus kompaktsemaks. Õpilased oskasid tekstist infot leida, sellele viitasid ka samad faktid, mille enamik õpilasi alliktekstis oma teksti lisas, kuid nad ei sünteesinud allikmaterjali omaenda teadmiste, kogemuste ja arvamustega. Katsetulemused kinnitavad, et õpilaste jaoks on

allikmaterjali sünteesimine oluliselt keerulisem kui mahakirjutamine. Allikteksti olemasolu teises osas aitas küll kaasa keerukama sõnavara kasutamisele ja formaalsuse kasvule, kuid samas argumentatsiooni terviklikkus kahanes. Õpilased muutusid iseseisvatest mõtlejatest passiivseteks vahendajateks, eelistades teksti kopeerimist omaenda loogiliste seoste loomisele – alliktekst vähendas spontaansust, asendades selle sõnavaraliselt täpsema, kuid mahuliselt lühema ja mittetäieliku argumentatsiooniga. See võib viidata sellele, et allikteksti vahendamisele keskendumine põhjustas raskusi oma väidete toetamisel näidete ja järeldustega.

Katse tulemustest selgus, et osalenud õpilased sünteesivad allikteksti, kuid tulemus ei ole alati parim võimalik. Kuna 70% õpilastest sünteesis või kombineeris sünteesi mahakirjutusega, võib järeldada, et õpilastel on olemas oskus infot töödelda (st nad leiavad tekstist vajaliku üles), kuid puudub piisav enesekindlus või oskus, et algallikast täielikult eemalduda (28% kirjutas ainult maha). Sageli ei pööra õpilased piisavalt tähelepanu keerukatele protsessidele, mis on hea sünteesi loomiseks vajalikud, vaid keskenduvad ainult lõpptulemusele (Ockenburg jt 2019). Sünteesteksti koostamine, mis nõuab erinevate allikate lugemist ja selles oleva teabe integreerimist oma teksti, on potentsiaalselt kasulik konstruktiivse õppimise edendamiseks (Mateos & Solé 2009), olles seega oluline osaoskus. Magistritöö tulemused näitavad, et alliktekstile tuginemine mõjutas tekstiloomet: õpilased, kes toetusid ainult alliktekstile (17%), tegelesid kõige rohkem mahakirjutamisega. See võib osutada, et ilma isikliku seose või eelteadmisteta muutub ülesanne mehaaniliseks info ümbertõstmiseks, mitte põhjendatud arvamuse esitamiseks. Lühenenud tekstide pikkus viitab sellele, et allikteksti läbitöötamine ja kombineerimine oma teadmistega oli õpilastele kognitiivselt nõudlikum ülesanne kui pelgalt oma arvamuse kirjutamine.

Õpilaste põhjalikkus oli väga erinev, mis viitab erinevale motivatsioonile, keelelisele eneseväljendusoskusele ja süvenemisastmele (aga võibolla ka konkreetse valimi eripärale). 8. ja 9. klassi õpilastega läbi viidud eksperimendi tulemused näitavad, et allikteksti kaasamine muudab õpilaste kirjutamisstrateegiat ja nende kirjutatud tekstide olemust. Ilma alliktekstita kirjutatud tekstid olid pikemad, spontaansemad ja argumentatsioonilt terviklikumad. Seda võis põhjustada see, et õpilased toetusid julgemalt oma eelteadmistele ja isiklikule tasandile. Allikteksti lisandumisel muutusid tekstid küll formaalsemaks ja sõnavaralt mitmekesisemaks, kuid samal ajal vähenes varasemate teadmiste ning isiklike kogemuste ja arvamuste väljendamine (katse esimeses osas keskendus 45 õpilast varasematele teadmistele, mida kombineeriti arvamuste ja/või kogemustega; teises katse osas keskendus 16 õpilast varasematele teadmistele ja/või isiklikele arvamustele/kogemustele (vt ptk 3.1 ja 4.1). Ilmselt

suure kognitiivse koormuse tõttu info töötlemisel jäi argumentatsioon tagaplaanile ning tekstiloomet hakkas mõjutama mehaaniline mahakirjutamine. Kuigi õpilased suudavad tekstist vajalikku infot leida (sellele viitavad nende tekstidesse alliktekstist jõudnud faktid), osutus allikteksti iseseisev mõtestamine ja sünteesimine väljakutseks.

Kokkuvõte

Lugemine ja kirjutamine on ristuvad, mitte paralleelselt kulgevad oskused, kuid on eeldatud, et lugemine ja kirjutamine pakuvad koos rohkem kui eraldi, kuna mõlemad on seotud kognitiivsete võimetega. (Shanahan & Fitzgerald 2000; Shanahan & Tierney 199) Eesti koolihariduses on tänapäeval kirjutamisel oluline osa, mistõttu on oluline ka selle teadlik õpetamine seoses rääkimise, kuulamise ja lugemisega (Komissarov jt 2024). Lugemine ja kirjutamine peaksid olema aktiivsed protsessid, milles luuakse sõnumeid ja mõistetakse tähendusi, mitte passiivsed tegevused, mille käigus tekst mällu või paberile talletatakse (Shanahan 1984). Siin magistritöös uurisin, kuidas lugemine ja loetust arusaamine kirjutamist ja kirjutamise tulemust mõjutavad.

Hüpoteesi, et allikteksti põhjal kirjutades suureneb teksti maht ja paraneb argumenti ülesehitus, sh saavad õpilased alliktekstist oma mõtetele tuge ja muutuvad kirjutades kindlamaks ja tekstide stiil muutub formaalsemaks, sai osaliselt kinnitust. Õpilaste tekstid ei muutunud allikteksti lugedes sisutihedamaks ega pikemaks – teksti olemasolu andis õpilastele spetsiifilisema sõnavara ja formaalsema vormi, kuid sisu ja seotust ehk siinse katse puhul argumentatsiooni terviklikumaks ei muutnud. Mida mitmekesisemaid lähtekohti (teadmised, kogemused, arvamused) õpilane kasutas, seda tõenäolisemalt oli tema tekstis olemas terviklik argument. Õpilaste tekstides kajastus ka teadmiste puudumine ning isegi enesekindlamad väited olid esitatud ettevaatlikkusega – kindlustunne ei esinenud ilma ebakindluseta.

Kuigi alliktekst andis õpilasele materjali, muutis see tema enda teksti sageli lühemaks, jättes tagaplaanile iseseisva argumentatsiooni. Õpilaste keelekasutus muutus allikteksti põhjal kirjutades küll formaalsemaks ja veidi kindlamaks, kuid loovus ja isikupära vähenesid ning tervikliku argumenti ülesehitus (väide, selgitus, põhjendus, näide, järeldus) muutus mittetäielikumaks. Tekstide struktuur oli valdavalt loogiline ja põhjendatud, kuid näidete toomine oli harvem kui järelduste tegemine ning järelduste tegemine oli harvem kui põhjenduste esitamine: esimeses katse osas esines rohkem põhjendusi, näiteid ja järeldusi kui teises osas. Seega õpilased mõistavad üldjoontes põhjus-tagajärg seoseid, kuid puudu jääb väidete näitlikustamisest.

Esitatud väidetes olid õpilased pigem ettevaatlikud: kuigi esimese katse osaga võrreldes esines teises osas võimendavaid keelendeid küll rohkem, olid valdavad siiski pehmendavad keelendid. Õpilased märkisid sageli teadmiste puudumist ja rõhutasid, et esitatav on nende isiklik arvamus – seda ka siis, kui tegelikult pärinesid väited alliktekstist. Allikteksti põhjal kirjutades olid õpilased esitatavates väidetes kindlamad, kuid nende oma arvamuste,

kogemuste ja teadmistega sünteesimise asemel kirjutasid nad suures osas väited alliktekstist lihtsalt maha. Seetõttu võis ka argumentatsioon olla terviklikum just katse esimeses osas, kus õpilased ei keskendunud liialt alliktekstile (st ei kirjutanud maha), mistõttu on katse esimese osa tekstid ka spontaansemad.

Terviklik argumentatsioon ja põhjalik süntees, läbinisti neutraalne ja ametlik kirjutamisstiil on 8.-9. klassi õpilaste tekstides pigem erand. Õpilaste tekstid kahes katse osas ei olnud ühetaolised, vaid nad oskasid oma seisukohti vastavalt vajadusele nii pehmendada kui ka võimendada. Õpilased kohandasid oma keelekasutust vastavalt ülesandele, kirjutades oma arvamusest vabamalt, teksti põhjal aga teaduslikumalt. Õpilaste alliktekstita kirjutatud arvamustekstis olid valdavad lähtekohad varasemad teadmised ning allikteksti põhjal kirjutades loetud tekst, mida osalt täiendati sünteesimisega, kuid allikteksti iseseisev mõtestamine (süntees ilma mahakirjutamiseta) oli harvem (26%). Siinse magistritöö tarbeks läbiviidud eksperiment ja teostatud analüüs näitavad, et sünteesimisoskus, mille põhikooli lõpetaja peab olema omandanud, on 2025/2026 õppeaastal 8. ja 9. klassi õppinud õpilased saanud selgeks vaid osaliselt. Õpilased hindavad ja kasutavad kirjalikke tekste nii, et nad leiavad sellest üles olulisima (st õpilased leidsid alliktekstist üles olulisima, sh samased või sarnased faktid), kuid oma mõtetega nad leitud nii siduda ei oska, et moodustuks eri ideedest süsteemne tervik.

Lõputöös saadud tulemusi saab edaspidi rakendada näiteks selleks, et luua õpetajatele juhendmaterjal sünteesimisõpetuse jaoks. Lisaks pöörab töö tähelepanu argumenteerimise puudujääkidele ning sellele, millisest aspektist see oskus vajaks täiendamist. Siinkohal on oluline esile tuua analüüsi puudused. Töö üheks võimalikuks piiranguks on asjaolu, et õpilaste tekstid jäid mustandi etappi. Kui õpilased oleksid kirjutanud ka puhtandi, oleksid võinud tulemustes kajastuda teistsugused tendentsid keelekasutuses ja ülesehituses, sest nii mõnigi katset kirjutanud õpilane lisas teksti lõppu märkamise, et kuna tavaliselt kirjutatakse tekste korduvalt (st mustan(di)d ja puhtand), siis võivad siin kirjutatud tekstid olla segasevõitu ja laialivalguvad. Töö peamiseks tugevuseks võib pidada sisendit, mille läbiviidud analüüs edastisteks uurimisteks annab. Siinse uuringu jätkuna võiks tulevikus uurida ka puhtandi mõju alliktekstita ja alliktekstiga arvamusteksti kirjutamisele ning seejuures oleks huvitav ja kasulik pöörata tähelepanu lugemistehnikatele – kas ja kui palju mõjutab juba lugemise ajal märkmete tegemine sünteesimise kvaliteeti ja mahakirjutamise kvantiteeti. Arvestades põhikooli eesti keele eksami tulevikku ehk kohustust kirjandis alliktekstile (alustekstile) tugineda, tsiteerida või refereerida, vajaks teema ka edaspidist uurimist.

Kirjandus

- Aava, Katrin 2012.** Kriitiline kirjaoskus ning meediatekstide diskursuseanalüüs. *Oma keel* 1. 101–107. https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2012_1/OK_2012-1_13.pdf.
- Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ 2023.** Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/isa1.pdf>. (Vaadatud 28.04.2026).
- Anto, Andero 2022.** Kirjutamisülesanded 5.-6. klassi eesti keele õpetuses. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Arusoo, Kelly 2025.** 6. klassi õpilaste arvamused lugemishuvi soodustavate raamatute teemade, tegelaste ja valiku kohta. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Berninger, Virginia W. 2000.** Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders* 20(4). 65–84. <http://dx.doi.org/10.1097/00011363-200020040-00007>.
- Bobõlski, Reet & Helin Puksand 2010.** Peegel 2. 8. klassi eesti keele õpik. Tartu: Koolibri.
- Bobõlski, Reet, Helin Puksand & Margit Ross 2013.** Peegel 3. 9. klassi eesti keele õpik. Tartu: Koolibri.
- Chang, Chih-Ming, Yin-Lan Chen, Yun-yin Huang & Chien Chou 2015.** Why do they become potential cyber-plagiarizers? Exploring the alternative thinking of copy-and-paste youth in Taiwan. *Computers & Education* 87. 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.006>.
- Chesky, John & Eefrieda H. Hiebert 1987.** The Effects of Prior Knowledge and Audience on High School Students' Writing. *The Journal of Educational Research* 80(5). 304–313. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885772>.
- Combes, Barbara Anne 2005.** The Copy-and-paste Culture of the Net Generation: Strategies for Dealing with Plagiarism. *Access* 19(1). 21–24. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.036985855160692>.
- Gailit, Karl Gustav 2021.** Spontaansuse ja formaalsuse kui dimensionaalse tekstimudeli dimensioonide automaatne hindamine veebitekstides. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Gailit, Karl Gustav 2023.** Leksikonide ja kaalude lisamine veebitekstide formaalsuse ja spontaansuse dimensioonide hindamise mudeli arendamiseks. Magistritöö Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.

- Graham, Steve & Michael Hebert 2011.** Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review* 81(4). 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>.
- Hõbemäe, Grisdi 2016.** Lugemis- ja kirjutamisõskuse arendamine ühe 7. klassi näitel. Magistritöö Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituudis. <https://www.etera.ee/zoom/28263/view>.
- Hyland, Ken 2005.** Stance and Engagement: a Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse Studies* 7 (2). 173–192. <https://doi.org/10.1177%2F1461445605050365>.
- Heylighen, Francis & Jean-Marc Dewaele 1999.** Formality of Language: definition, measurement and behavioral determinants. Leo Aposteli keskuse sisearuanne. Brüssel: Vrije Universiteit Brussel.
- Haridus- ja Teadusministeerium.** s. a. Põhikooli lõpueksamite aruanded 2022–2025. <https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/112592333/P%C3%B5hikoolieksamid>. (Vaadatud 28.04.2026).
- Haridus- ja Teadusministeerium.** s. a. Riigieksamite aruanded 2022–2025. <https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/248875886/Riigieksamid+2025>. (Vaadatud 28.04.2026).
- Jürine, Anni & Ilona Tragel 2018.** Mustandi kirjutamise kunst. *Oma keel* 1, 50–55. http://vana.emakeeleselts.ee/omakeel/2018_1/OK-1-2018_07.pdf.
- Kaalep, H.-J., Kadri Muischnek 2002.** Eesti kirjakeele sagedussõnastik. Tartu: TÜ kirjastus. <https://www.cl.ut.ee/ressursid/sagedused>.
- Kalda, Ingrid 2011.** Lugemine teises kooliastmes: poiste ja tüdrukute vahelised erinevused. Magistritöö Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduste valdkond. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Kuşdemir, Yasemin & Pınar Bulut 2018.** The Relationship between Elementary School Students' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Education and Training Studies* 6(12). 97–110. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595>.
- Komissarov, Liisa-Maria, Helena Lemendik, Eleriin Miilman, Nele Novek, Berri Marie Peterson, Reena Roos, Marri-Mariska Tammepõld, Nele Karolin Teiva & Ilona Tragel 2024.** Akadeemilise teksti kirjutamise juhend: TNR 12, 1,5 ja valmis? *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 20. 63–82. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa20.04>.

- Kopõtin, Klarika 2019.** 6–7 aastaste lasteaialaste lugemishuvi toetamine muinasjututegelaste kaudu. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Kruusma, Kelli 2022.** 3. ja 5. klasside õpetajate meetodid õpilaste lugemishuvi hoidmiseks tunni siseselt ja soovitusliku kirjandusega. Magistritöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Kurm, Reti 2021.** Kolmanda klassi õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskused ning nende seosed õpiabi saamisega. Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudis. <https://www.etera.ee/zoom/158123/view>.
- Laamann, Anneli 2014.** Kirjaoskust toetav õpikeskkond lasteaia tavarühmas ja lugemispesaga rühmas. Magistritöö Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudis. <https://www.etera.ee/zoom/1602/view>.
- Leis, Kristin 2016.** Põhikooli õpilaste lugemishuvi toetamine kirjandusringi abil. Magistritöö Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Martínez, Isabel, Mar Mateos, Elena Martín, Gert Rijlaarsdam 2015.** Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing process, and text quality. *Journal of Writing Research* 7(2). 275–302. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.03>.
- Mateos, Mar, Isabel Solé 2009.** Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. – *European Journal of Psychology of Education*, 24, pages 435–451. <https://doi.org/10.1007/BF03178760>.
- Metslang, Helle, Mati Erelt, Külli Habicht, Tiit Hennoste, Reet Kasik, Pire Teras, Annika Viht, Eva Liina Asu, Liina Lindström, Pärtel Lippus, Renate Pajusalu, Helen Plado, Andriela Rääbis, Ann Veismann 2023.** Eesti grammatika. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Männiste, Laura 2018.** Lugemishuvi tekitamise võimalused teise kooliastme õpilaste seas emakeeleõpetajate hinnangul. Magistritöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Mõttus, Maarja 2015.** Algklassiõpilaste loetu mõistmise, lugemistehniliste oskuste, üldvõimete ning õpimotivatsiooni seosed hilisema loetu mõistmise oskusega. Magistritöö Tallinna Ülikooli psühholoogia instituudis. <https://www.etera.ee/zoom/5176/view>.

- Ockenburg, L. van, Daphne van Weijen, Gert Rijlaarsdam 2019.** Learning to Write Synthesis Texts: A review of intervention studies. *Journal of Writing Research* 10(3). 402–428. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.01>.
- Paluoja, Heli 2020.** Õpetajate hinnangud õpilaste lugemismotivatsioonile ning oma tegevustele õpilaste lugema motiveerimisel II-III kooliastmes. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Puksand, Helin & Krista Uibu 2021.** Soolised erinevused Eesti põhikooliõpilaste funktsionaalses lugemisoskuses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 9(2). 47–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.2.03>.
- Põhikooli riiklik õppekava 2025.** Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt>. (Vaadatud 28.04.2026).
- Quines, Zaldy Maglay 2023.** Impact of Students' Vocabulary Level to their Reading and Writing Performance. – *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 11(2), 18–32.
- Saareväli, Monika 2016.** Lugema ja kirjutama õpetamine ning selle lõimimine laste igapäevaste tegevustega. Bakalaureusetöö Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituudis. <https://www.etera.ee/zoom/27741/view>.
- Raja, Hille 2010.** Põhikooli II kooliastme õpilaste kirjalik väljendusoskus. Magistritöö Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduste instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Ratassepp, Priit 2012.** Lausetest tekstini. Eesti keele õpik 8. klassile. Tallinn: Avita.
- Ratassepp, Priit & Katrin Puik 2017.** Mõttest tekstini. Eesti keele õpik 9. klassile. Tallinn: Avita.
- Schoonen, Rob 2019.** Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* (32), 511–535. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9874-1>.
- Shanahan, Timothy 1984.** Nature of the Reading-Writing Relation: An Exploratory Multivariate Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76(3). 488–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.466>.
- Shanahan, Timothy & Robert J. Tierney 1991.** Research on the Reading-Writing Relationship: Interactions, Transactions, and Outcomes. Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal, P. David Pearson (toim), *Handbook of Reading Research, Volume II*, 246–280. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Shanahan, Timothy & Jill Fitzgerald 2000.** Reading and Writing Relationships and Their Development. *Educational Psychologist* 35(1). 39–50.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5.
- Shanahan, Timothy 2005.** Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development. Charles A. MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (toim), *Handbook of Writing Research*, 171–183. New York: Guilford Press.
- Soodla, Piret 2004.** Kirjaliku tekstilooma oskuste arendamine põhikooli keskastmes. Magistritöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis.
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Zamel, Vivian 1982.** Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly* 16(2). 195–209. <https://doi.org/10.2307/3586792>.
- Talvar, Janika 2021.** Lugesihuvi tekitamise võimalused teise kooliastme õpilaste seas emakeeleõpetajate hinnangul. Magistritöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis.
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Tammepõld, Marri-Mariska 2022.** Näite signaalkeelendid eesti keele riigieksami ettevalmistuskursuse kirjandites. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Tammepõld, Marri-Mariska, Marielin Kepp, Johannes Sarapuu, Ilona Tragel, Eleriin Miilman & Nele Karolin Teiva 2023.** Inimese ja roboti genereeritud tekstide erinevused ja sarnasused: teekond otsingute tuultes. Ettekanne tekstipäeval 2023. Tartu Ülikool.
https://tekstilooma.ilonatragel.ut.ee/wp-content/uploads/2024/01/30.11_Tekstipaeva-esitluse.pdf.
- Tawalbeh, Ahmad & Khalid M. Al-zuoud 2013.** The Effects of Students' Prior Knowledge of English on Their Writing of Researches. *International Journal of Linguistics* 5(3). 156–163. <https://doi.org/10.5296/IJL.V5I3.3330>.
- Teiva, Nele Karolin 2022.** Hoiaku väljendamine eesti keele riigieksami ettevalmistuskursuse kirjandites. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis.
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Teiva, Nele Karolin 2025.** Kuidas kiitus, pehmendamine ja sisu mõjutavad kaasõppija tagasiside kommentaari rakendamist? Magistritöö Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Tragel, Ilona, Liisa-Maria Komissarov, Eleriin Miilman, Nele Karolin Teiva, Marri-Mariska Tammepõld 2025.** A year of generative AI: observations from a survey

- among university students in Estonia. *Journal of Academic Writing*, 15(S2), 1–10. <https://doi.org/10.18552/joaw.v15iS2.1118>.
- Tsatsuro, Maria 2020.** Laste lugemishuvi arendamine keelekümbelusrühmas ja seda mõjutavad tegurid. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli sotsiaalteaduste valdkonnas. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Tutenpal, Anneli 2013.** Lapse lugema ja kirjutama õpetamise võimalused ning täiskasvanu osa selles. Lõputöö Tallinna Ülikooli pedagoogilises seminaris. <https://www.etera.ee/zoom/8841/view>.
- Uiga, Made 2013.** Teksti mõistmine ja lugemise motivatsioon 3. klassi õpilastel. Magistritöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Vare, Helen 2016.** Õpilaste lugemismotivatsioon ühe Tartu linna kooli näitel. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli haridusteaduste valdkonnas. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams>.
- Vorobjovski, Sandra 2015.** Lugemise roll laste lugema ja kirjutama õpetamisel lasteaias. Lõputöö Tallinna Ülikooli pedagoogilises seminaris. <https://www.etera.ee/zoom/8980/view>.
- Wijekumar, Kausalai Kay, Karen R. Harris, Steve Graham & Pui-Wa Lei 2019.** The roles of writing knowledge, motivation, strategic behaviors, and skills in predicting elementary students' persuasive writing from source material. *Reading and Writing* 32(8). 1431–1457. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9836-7>.
- Wäschle, Kristin, Anja Gebhardt, Eva-Maria Obertbusch & Matthias Nückles 2015.** Journal writing in science: Effect on comprehension, interest, and critical reflection. *Journal of Writing Research* 7(1). 41–64. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.03>.

OPINION TEXTS BY 8TH AND 9TH GRADE STUDENTS WITHOUT AND WITH SOURCE TEXT. SUMMARY

It is undeniable that reading and writing skills are related, but the connections between them are far from perfect, since they are cognitively quite different skills. Reading and writing are parallel, not intersecting skills, but it has been assumed that reading and writing together offer more than separately, as both are related to cognitive abilities. (Shanahan & Fitzgerald 2000; Shanahan & Tierney 199) Writing is the most important part of Estonian school education today, which is why its conscious teaching in connection with speaking, listening and reading is also important (Komissarov et al. 2024). Reading and writing should be active processes in which messages are created and meanings are understood, not passive activities in which text is stored in memory or on paper (Shanahan 1984).

The connections between writing and reading have been studied quite extensively in the past, but the way in which reading itself and reading comprehension affects writing and the result of writing, or the developmental nature of these connections, has not been studied in such depth (Ahmed, Wagner & Lopez 2014: 1). To study the connections between writing and reading, I conducted an experiment with 8th and 9th grade students, who, by the end of basic school, must acquire, in addition to general language competence, conscious reading and purposeful writing skills, also the ability to interpret and synthesize (Subject Area „Language and Literature“ 2023). The aim of the master’s thesis is to find out how reading and writing skills are related to each other, or in what way reading (a text) affects writing (an opinion text). To this end, I am looking for answers to the following research questions:

1. How does reading a text affect the quality and quantity of an opinion text?
2. How do students relate the text to their own knowledge, experiences and opinions?
3. How are writing without the text and writing with the text similar and different?

To answer the research questions, I conducted an experiment in which students wrote a text discussing the same topic in two parts, without seeing the text written in the first part of the experiment in the second part. In the first part students wrote a text about why they think prices are rising in Estonia based on their previous knowledge, personal experience and opinions. In the second part of the experiment students wrote a text also about why they think prices are rising in Estonia, but this time they had to read a given text first. For the purpose of the research I tried to prove a hypothesis: writing based on the text improves the volume and content of the text, including that students' language use becomes more thoughtful – the

number of softening language features decreases and the number of amplifying language features increases, spontaneity decreases and formality increases. In my master's thesis, I focused on content and form, so spelling errors (including punctuation) were not reflected in the analysis.

The hypothesis that I tried to prove through caused and influenced writing and reading for the purpose of research was partially refuted by the experiment conducted. The assumption that writing based on the source text improves the quantity and quality of the text, including that students' language use becomes more thoughtful was partially confirmed. Students' texts did not become more concise or longer when reading the (source) text – the presence of the text gave students more specific vocabulary and a more formal form, but did not make the content and coherence, or in the case of this experiment, the argument more complete. Although the source text provided material for student, it often made the text shorter, inhibiting independent argumentation. While students' language use became more academic when writing based on the text (including the number of softening elements decreased, the number of amplifying elements increased), independent creativity and individuality decreased and the structure of the argument (claim, explanation, justification, example, conclusion) became more incomplete. The structure of the texts was mostly logical and reasoned, but giving examples was less frequent than drawing conclusions, and drawing conclusions was less frequent than providing reasons: in the first part of the experiment there were more reasons, examples and conclusions than in the second part. Students generally understand cause-and-effect relationships, but there is a lack of illustrative examples of statements.

Although there were more amplifying linguistic devices in the second part compared to the first part of the experiment, softening linguistic devices were still predominant. Students often acknowledged their lack of knowledge and emphasized that what was being presented was their personal opinion – even when the statements actually came from the text. Students were rather cautious in the statements they made. Based on the text, students seemed more confident in the statements they were making, but instead of synthesizing them with their own opinions, experiences and knowledge, they spent a large part of their time working through the text and largely simply wrote down the statements from the text. Therefore, the argumentation was more complete in the first part of the experiment, where the text being read did not occupy students' attention too much, which is why the texts in the first part are also more spontaneous (including more stop words).

Comprehensive argumentation and thorough synthesis, a completely neutral and formal writing style are rather exceptions in this age group. The more previous knowledge a student

had on the topic they were writing and reading about, the more successful they were in expressing and justifying their position. Students' texts in two parts of the experiment were not uniform, but they were able to both soften and amplify their positions as needed. Students adapted their register according to the task, writing more freely about their opinions, but more scientifically based on the text. In students' independent text creation process, the predominant sources of information were previous knowledge and, when writing based on the text, the text they had read, which was partly supplemented by synthesis, but the proportion of independent understanding of the text (synthesis without writing it down) was marginal.

This master's thesis here and the experiment and analysis conducted show how the synthesis skills that a basic school graduate must have acquired have only been partially mastered by students who studied in the 8th and 9th grades in the 2025/2026 academic year. Students can understand, evaluate and use written texts in a way that they find the most important things in them, but they cannot connect what they find with their own thoughts to form a systematic whole from different ideas. The results of the research are important for the future connection between reading and writing and for teaching them together, as they show which skills are lacking in today's youth. The results obtained in the thesis can be used in the future to create instructional material to guide teachers on how to teach students to synthesize better and avoid copying. In addition, the work focuses on the shortcomings of argumentation skills and on which aspects of this skill needs improvement. Based on the results of this study, the future work and development of both teachers and students can be improved.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marion Mägi,

- 1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „8. ja 9. klassi õpilaste arvamustekstid alliktekstita ja alliktekstiga kirjutamise näitel“, mille juhendajad on Kati Käpp ja Ilona Trigel, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
- 2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
- 3) olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
- 4) kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2026

Lisa 1. Informeeritud ja teadliku nõusoleku vorm (õpilasele)

INFORMEERITUD JA TEADLIKU NÕUSOLEKU VORM

1. Infoleht osalejale ja lapsevanemale

Uuringu pealkiri: Lugemise ja kirjutamise seoste uurimine III kooliastme kooliõpilaste seas

Uuringu läbiviija: Marion Mägi, Tartu Ülikool

Uuringu eesmärk: Soovime teada saada, kuidas lugemine mõjutab kirjutamist (katse kestab umbes kaks koolitundi).

Vabatahtlikkus ja loobumine:

- Uuringus osalemine on vabatahtlik.
- Sul on õigus igal hetkel osalemisest loobuda või küsimustele vastamisest keelduda.
- See otsus ei mõjuta Sinu koolihinnet ega suhteid õpetajaga.

Isikuandmete kaitse:

- Sinu kirjutatud tekste ja taustaandmeid käsitletakse isikuandmetena, kuna Sa võid olla nende sisu või keelekasutuse järgi tuvastatav.
- Kõik andmed asendatakse koodiga ning seost Sinu nime ja koodi vahel hoitakse turvaliselt. Teadustöös esitatakse tulemusi vaid üldistatult, tagades Sinu privaatsuse.

2. Nõusoleku kinnitamine (*Palun märgista vastavad kastid*)

- ☐ Olen infolehe läbi lugenud ja saan aru uuringu eesmärkidest ning oma õigustest.
- ☐ Kinnitan, et osalen uuringus vabatahtlikult.
- ☐ Annan nõusoleku oma isikuandmete (keeleandmed ja taustaandmed) töötlemiseks uuringu eesmärgil kirjeldatud viisil.

Kuupäev: _____

Õpilase ees- ja perekonnanimi: _____

Allkiri: _____

Lisa 2. Informeeritud ja teadliku nõusoleku vorm (lapsevanemale)

INFORMEERITUD JA TEADLIKU NÕUSOLEKU VORM

1. Infoleht osalejale ja lapsevanemale

Uuringu pealkiri: Lugemise ja kirjutamise seoste uurimine III kooliastme õpilaste seas

Uuringu läbiviija: Marion Mägi, Tartu Ülikool

Uuringu eesmärk: Soovime teada saada, kuidas lugemine mõjutab kirjutamist (katse kestab umbes kaks koolitundi).

Vabatahtlikkus ja loobumine: Uuringus osalemine on vabatahtlik. Õpilasel on õigus igal hetkel osalemisest loobuda või küsimustele vastamisest keelduda, ilma et ta seda põhjendada peaks. See otsus ei mõjuta õpilase koolihinnet ega suhteid õpetajaga.

2. Isikuandmete töötlemine ja konfidentsiaalsus

Isikuandmed: Õpilase kirjutatud tekstid ja taustaandmed (vanus, sugu) on isikuandmed, kuna tema isik võib olla kirjutamisstiili või sisu kaudu tuvastatav.

Anonüümsus: Teadustöös asendame õpilase nime koodiga (pseudonüümimine). Uuringu tulemuste avaldamisel ei kasutata tema nime ja tulemusi esitatakse üldistatult.

Säilitamine: Kogutud andmeid hoiustatakse turvaliselt ja neile on ligipääs ainult õpetajal.

3. Nõusoleku kinnitamine

Õpilase kinnitus: Olen infolehe läbi lugenud, saan uuringu sisust aru ja osalen selles vabatahtlikult. Tean, et võin igal ajal pooleli jätta.

Kuupäev: _____

Õpilase ees- ja perekonnanimi: _____

Allkiri: _____

Lapsevanema/eestkostja kinnitus: Luban oma lapsel osaleda ülaltoodud uuringus. Olen teadlik andmete töötlemise põhimõtetest.

Kuupäev: _____

Lapsevanema nimi: _____

Allkiri: _____

Lisa 3. Katse esimese osa ülesanne

ÜLESANNE. Kirjuta oma teadmistele ja kogemustele toetudes, **miks Sinu arvates Eestis hinnad tõusevad.** Põhjenda oma arvamust.

[illegible]

Lisa 4. Katse teise osa ülesanne (sh alliktekst)

ÜLESANNE. Loe läbi allolev tekst. Kirjuta sellele ning oma teadmistele ja kogemustele toetudes, **miks Sinu arvates Eestis hinnad tõusevad**. Põhjenda oma arvamust.

Hinnad tõusid aastaga 4,9 protsenti

05.12.2025

Statistikaameti andmetel langes tarbijahinnaindeks 2025. aasta novembris võrreldes oktoobriga 0,2 protsenti ning tõusis mulluse novembriga võrreldes 4,9 protsenti. Eelmise aasta novembriga võrreldes olid kaubad 2,9 protsenti ja teenused 7,9 protsenti kallimad.

Üldist hinnatõusu veavad peamiselt toidukaubad, millel on tarbijahinnaindeksis kõige suurem osakaal. Septembris ja oktoobris toidukaupade hinnad langesid, kuid novembris hakkasid taas tõusma. Toidukaubad kallinesid novembris võrreldes oktoobriga 1 protsent. Toidu hinnatõusu mõjutasid enim köögivilja, juustu, värsked või jahutatud kala ning leivatoodete hinnatõus. Vastupidist mõju avaldasid värskete puuviljade ja marjade ning vorstide ja suitsulihtoodete hinnalangus.

Võrreldes selle aasta oktoobriga võis novembris täheldada hinnalangust puhkusereiside, lennupiletite ning hotellimajutuse juures. Elekter kallines kuuga 1,6 protsenti. Bensiinihind tõusis novembris 8,1 protsenti ning diislikütuse hind 10,8 protsenti. Riiete ja jalatsite hinnad tõusid kuuga 1 protsendi võrra. Kulutused eluasemele kasvasid 0,3 protsenti, sealhulgas üürikulud 0,5 protsenti.

Võrreldes 2024. aasta novembriga langesid suurtest tooterühmadest riiete ja jalatsite hinnad 5,7 protsenti ning vaba aja hinnad 0,1 protsenti, toidukaubad olid aga 6,5 protsenti kallimad. Toidukaupade 6,5-protsendist hinnatõusu mõjutas võrreldes mulluse novembriga kõige rohkem liha ja lihatoodete hinnatõus, samuti piima, piimatoodete ja munade kallinemine ning puuviljade ja šokolaadi hinnatõus. Aastaga on odavnenud värsked köögiviljad, suhkur, oliiviõli ning jahu ja tangained.

TOOTERÜHM	OKTOOBER 2025 – NOVEMBER 2025	NOVEMBER 2024 – NOVEMBER 2025
KOKKU	-0,2 %	4,9 %
Toit ja mittealkohoolsed joogid	1 %	6,5 %
Alkohoolsed joogid ja tubakas	0,3 %	5,8 %
Riietus ja jalatsid	1 %	-5,7 %
Eluase	0,3 %	3,3 %
Majapidamine	-0,2 %	1,9 %
Tervishoid	0,4 %	11,1 %

Transport	0,1 %	10,6 %
Side	1 %	2,4 %
Vaba aeg	-6,6 %	-0,1 %
Haridus ja lasteasutused	0 %	1,6 %
Söömine väljaspool kodu, majutus	-0,2 %	5,3 %
Mitmesugused kaubad ja teenused	0,1 %	4,6 %

Eesti aastane hinnatõus oli 2025. aasta novembris euroala kõrgeim. Kui võtta juurde kõik Euroopa Liidu liikmed, siis ainult Rumeenias oli hinnatõus veel kiirem. Muidu on Eesti samas klassis Montenegro ja Kosovoga, kus on sarnane hinnatõus. Lätlaste hinnatõus oli 3,8 protsenti ja leedulastel 3,6 protsenti. Soome inflatsioon oli novembris 1,4 protsenti.

Hinnakasvu veavad aasta lõikes teenuste hindade kallinemine ning viimastel kuudel on suurima panuse andnud toiduainete kallinemine. Oma osa on ka käibemaksu tõusul, mille mõju taandub hinnatõusust välja alles järgmise aasta teises pooles.

Miks on hinnad Eestis kõrgemad kui paljudes teistes Euroopa riikides?

31.01.2024

Inimeste majanduslik ebakindlus on viimaste aastatega kasvanud. Seda on põhjustanud eeskätt suur hinnaralli, ostujõu vähenemine ning ka poliitmaastikul toimuvad muutused. Põhimõtteliselt hakkas rahakotis puudu jääma see, mis enne üle oli. Kõik hinnad tõusid korraga ja väga palju, lisaks kasvasid intressimäärade tõusuga ka pangalaenude kuumaksed.

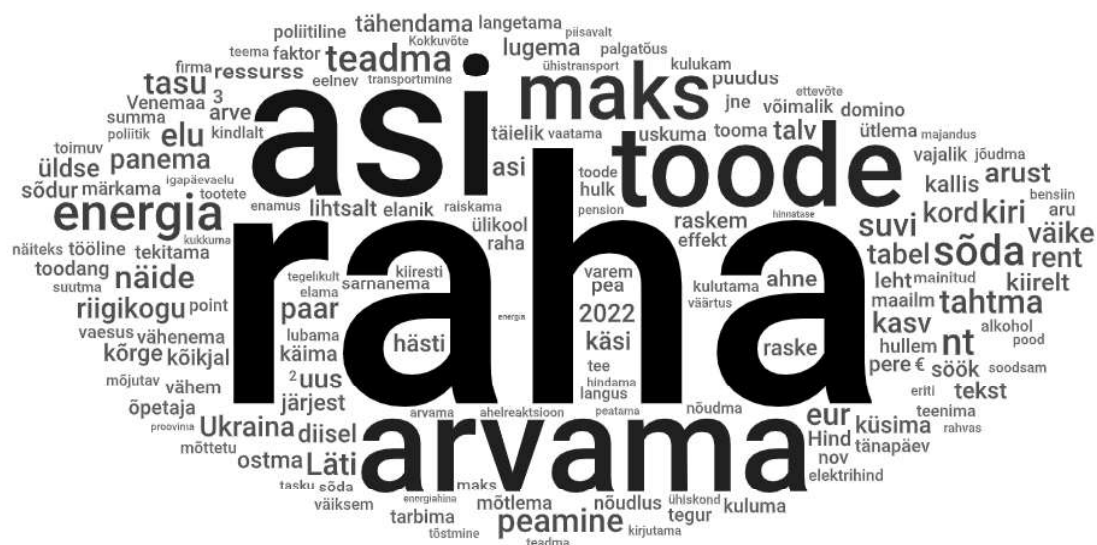
Hinnatõusul on peamiselt kaks põhjust: energiahindade kallinemine ja palgakasv. Kuna elektrit või kütust kasutatakse suurema osa teiste kaupade tootmiseks ja vedamiseks, siis tekib ahelefekt – ka teised kaubad muutuvad selle tõttu kallimaks.

Teiseks kallinevad jätkuvalt teenused, mis on otseselt seotud palgakasvuga. Kuna keskmine palk üldiselt tõuseb, on ka erinevaid teenuseid osutavatele inimestele vaja rohkem palka maksta. Teisest küljest võimaldab palgakasv inimestel teenuse eest kõrgemat hinda maksta – kuid aina enam on näha, kuidas inimesed on hakanud igalt poolt rohkem kokku hoidma, mis on hindade taltsutamise jaoks hea. Siiski, teatud teenused on hädavajalikud ja nii on inimesed kohati ka sundolukorras neid kallima hinnaga kasutama. Muidugi on hinnakasvul oma osa ka kaupmeeste ahnusel – teise põhjuse taustal tõstetakse hinda veelgi.

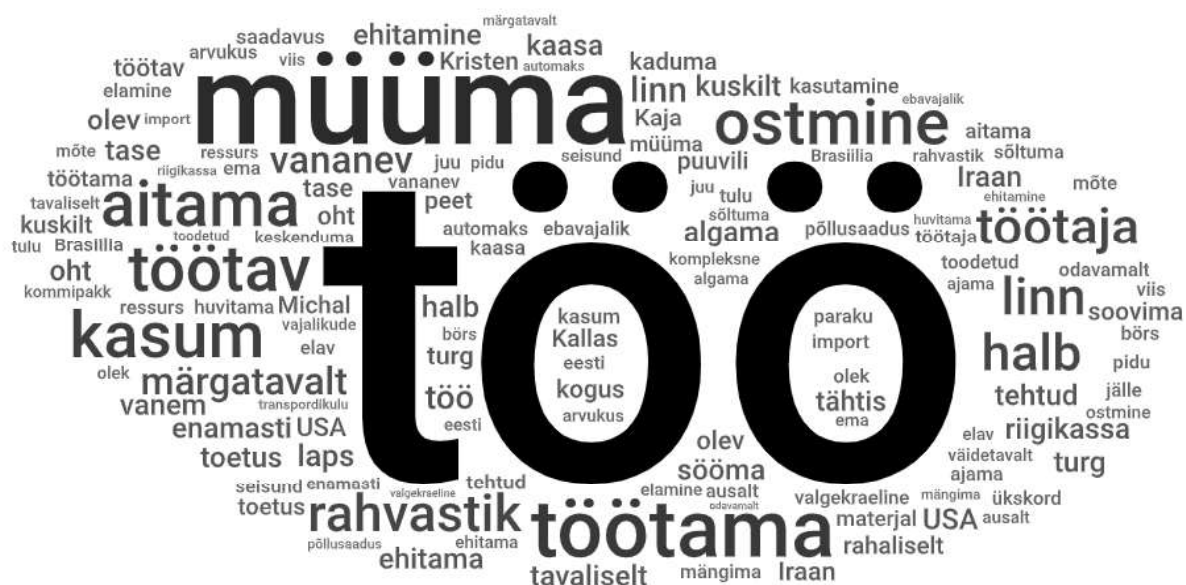
Lisa 5. Lemmad, mis esinesid alliktekstiga kirjutatud tekstides ja alliktekstis



Lisa 6. Lemmad, mis esinesid alliktekstiga kirjutatud tekstides, kuid alliktekstis mitte



Lisa 7. Ainult alliktekstita tekstides esinenud lemmad



Lisa 8. Ainult alliktekstiga tekstides esinenud sõnad

