

TARTU ÜLIKOOL  
FILOSOOFIATEADUSKOND  
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT  
EESTI KEELE OSAKOND

Keiu Kärt Tammeaid

EESTI KEELE RIIGIEKSAMI KAJASTAMISEST AJAKIRJANDUSES

Bakalaureusetöö

Juhendaja dotsent Kersti Lepajõe

TARTU 2015

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
1. Tekst ja tekstianalüüs .....	6
2. Diskursus.....	8
2.1. Kriitiline diskursuseanalüüs .....	8
2.2. Haridusdiskursus .....	10
2.3. Meediadiskursus .....	11
3. Argumenteerimine.....	14
3.1. Meedia argumentatsioon .....	15
3.2. Fakti- ja tunde põhised argumendid .....	17
4. Eesti keele riigieksami meediakajastus .....	18
4.1. 2012. aasta eesti keele riigieksam .....	18
4.2. Õpetajate seisukohtade kajastamine .....	19
4.2.1. Valikute temaatika .....	20
4.2.2. Ettevalmistuse temaatika .....	22
4.2.3. Aja temaatika .....	24
4.2.4. Eksamit pooldavad argumendid.....	26
4.2.5. Emotsionaalsus õpetajate argumentatsioonis.....	27
4.3. Õpilaste arvamuste kajastamine .....	28
4.3.1. Valikute ja sisu temaatika .....	29
4.3.2. Eksami ülesehitus ja hindamine.....	31
4.3.3. Eksami asjakohasuse ja aja temaatika .....	32
4.3.4. Emotsionaalsus õpilaste artiklites .....	33
4.4. Eksami koostajate arvamuste kajastamine .....	34

4.4.1. Hindamine.....	34
4.4.2. Eksami tulemused .....	35
4.4.3. Sisu ja ettevalmistuse temaatika .....	36
Kokkuvõte.....	38
Kirjandus.....	40
Media coverage of the Estonian language examination.....	45

## Sissejuhatus

Käesolev bakalaureusetöö uurib 2012. aasta eesti keele riigieksami kajastust ajakirjanduses. Vaatluse all on konkreetse aasta eesti keele riigieksam seetõttu, et just 2012. aastal sooritasid abiturientid esimest korda küpsuskirjandi asemel kaheosalist komplekseksamit. Iga uuendus toob kaasa pooldajaid ja vastaseid. Riigieksami vormi muutus puudutab ligikaudu 8500 abiturienti, õpetajaid, eksami korraldajaid, hindajaid jne. Uurimuse eesmärk on esmalt selgitada, kuidas on meedias kajastatud uue eksamivormi kehtestamist ning kui suurel määral on esindatud erinevate eksamiga seotud osapoolte arvamus. Töö teine eesmärk on seotud argumentatsiooniga, täpsemalt analüüsitakse, milline fakti- ja tunde põhiste argumentide osakaal eksamit kajastanud artiklites.

Kuigi 2012. aasta eksami kohta uurimused puuduvad, põhineb eesti keele riigieksami analüüsil Kersti Lepajõe doktoritöö „Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused“ (2011). Käesoleva töö raames tugineb autor ka Katrin Aava doktoritööle „Eesti haridusdiskursuse analüüs“ (2010). Nimetatud tööde seisukohti on siinses uurimuses arvestatud.

Töö meetodina kasutatakse kriitilist diskursuseanalüüsi, mille kirjeldamisel toetutakse Reet Kasiku (2002, 2008), Teun A. van Dijk (2001) ja Norman Fairclough' (1995) käsitlustele. Kriitilise diskursuseanalüüsi kaudu kirjeldatakse keelt kui võimu ja ideoloogia väljendamise vahendit ning tähelepanu pööratakse eelkõige teksti tähendusele. Meetodi abil analüüsitakse teksti autori tehtud keelelisi valikuid ning seostatakse neid ühiskondliku tausta ja ideoloogiaga. (Kasik 2008: 10–12)

Siinne bakalaureusetöö koosneb neljast põhipeatükist. Esimene peatükk keskendub teksti olemusele ja tekstianalüüsile, mille selgitamisel tugineb töö autor Reet Kasiku (2002, 2007) käsitlustele. Teksti defineerimisel on aluseks võetud de Beaugrande'i ja Dressleri seisukohad (1981). Teises peatükis antakse esmalt ülevaade diskursuse mõistest. Seejärel

tutvustatakse kriitilist diskursuseanalüüsi meetodit, haridusdiskursust ja meediadiskursust.

Kolmandas peatükis antakse ülevaade argumenteerimisest, toetudes peamiselt Meose (2003), Kaldjärve (2014) ning Waltoni (2007) käsitlustele. Samuti kirjeldatakse lähemalt meedia argumentatsiooni ning töö empiirilises osas analüüsitavaid fakti- ja tunde põhiseid argumente.

Neljäs peatükk keskendub uurimuse empiirilisele osale. Esmalt tutvustatakse 2012. aasta eesti keele riigieksamit, seejärel analüüsitakse artiklite argumentatsiooni. Uurimus keskendub eraldi õpetajate, õpilaste ning eksami koostajate arvamust kajastavatele artiklitele.

## 1. Tekst ja tekstianalüüs

Kriitilise diskursuseanalüüsi ja tekstianalüüsi kirjeldamisel on oluline esmalt määratleda ja eristada mõisteid *tekst* ning *diskursus*. Tekst on nii kirjaliku kui suulise keelekasutuse põhiüksus, mille ülesandeks on edasi anda sõnumit. Teksti olemuse määrab see, kus seda kasutatakse, kes seda kasutab ning mis otstarbel seda kasutatakse. Enamasti mõeldakse teksti kui ühe inimese kirjutatud monoloogi. Sellist teksti peetakse tähenduslikult terviklikuks tekstiks, millel on kindel eesmärk, funktsioon ja liik. Teksti terviktähenduse loob autor keeleliste valikute kaudu. (Kasik 2007: 11–12)

Üks levinumaid teksti definitsioone pärineb Robert-Alain de Beaugrande'ilt ning Wolfgang U. Dresslerilt (1981), kes määratlevad teksti kui kommunikatiivset sündmust (ingl *communicative event*), mis peab rahuldama seitset kriteeriumit. Nendeks on:

- 1) kohesioon (*cohesion*) – tekst on süntaktiliselt seotud ning elementide järjestus on vastavuses grammatiliste reeglitega;
- 2) koherents (*coherence*) – teksti tähendus tekib vaid siis, kui see on sünkrooniliselt ning diakrooniliselt teiste tekstidega seotud. Tekstist aru saamiseks on oluline mõista üldiseid maailmas kehtivaid seaduspärasusi ning arusaamu;
- 3) eesmärgipärasus (*intentionality*) – autor loob teksti kindla eesmärgiga;
- 4) vastuvõetavus (*acceptability*) – teksti vastuvõetavus sõltub konkreetse lugeja- või kuulajaskonna ootustest ning tõlgendustest. Teksti asjakohasus ning rõhu panemine erinevatele detailidele võib põhjustada palju arusaamatusi;
- 5) informatiivsus (*informativity*) – tekstis sisalduv uue informatsiooni hulk ning selle esitamise struktuursus määrab suuresti teksti kvaliteedi;
- 6) situatsioonile vastavus (*situationality*) – viitab teksti diskursiivsusele, kuna diskursust defineeritakse enamasti kui „tekst kindlas kontekstis“;
- 7) intertekstuaalsus (*intertextuality*) – teksti intertekstuaalsus viitab nii sellele, et tekst on osa diskursusest kui ka sellele, et tekstid on omavahel seotud.

Kaks esimest kriteeriumit on tekstisisesed, ülejäänud viis tekstivälised tunnused. De Beaugrande ning Dressler (1981) rõhutavad, et diskursuseanalüüs põhineb just tekstiväliste omaduste analüüsil.

Rääkides kriitilisest diskursuseanalüüsist, kasutatakse sageli ka mõisteid kriitiline tekstianalüüs ning kriitiline lingvistika, mis on antud kontekstis kriitilise diskursuseanalüüsiga sünonüümsed mõisted. Oluline on aga eristada lingvistilist tekstianalüüsi, mis on üks tasand kriitilisest diskursuseanalüüsist, kuid keskendub vaid teksti lingvistilisele poolele ja seega eristub üldisest suunast kitsama uurimisvaldkonna tõttu. (Kasik 2002: 74–78)

Tekstid on küll kogu kriitilise diskursuseanalüüsi aluseks, kuid tekstianalüüs eeldab just konkreetse teksti süvitsi uurimist ja keskendumist sellele, kuidas teksti kasutatakse ja milline on selle teksti keel. Seega hõlmab tekstianalüüs küll kirjeldamist ning tõlgendamist, kuid järelduste ning selgitustega selle raames ei tegelda. (Kasik 2002: 78–82)

Kuigi on võimalik eristada vaid lingvistilist tekstianalüüsi, on tekstianalüüs üldiselt väga sageli diskursuseanalüüsist lahutamatu ning neil on raske teha vahet. Pirjo Hiidenmaa on selgitanud, et tekstid ja diskursused on üksteise osad, mida ei saagi lahus vaadelda. Tekstid koosnevad diskursustest ning diskursused moodustavad jällegi osa teksti tähendustest. Seega on ühe mõistmiseks oluline analüüsida ka teist, kuna nende sümbioos ongi see, mis suuresti võimaldab tähendusi luua ja uurida. (Hiidenmaa 2000: 166–167)

## 2. Diskursus

Mõiste *diskursus* päritolu ning täpse tähenduse kohta levib erinevaid versioone. Aluse eri lähenemisteks ning tõlgendusteks annab see, et erinevalt tekstist pole diskursusel konkreetset vormi, see on tunduvalt laiaulatuslikum ja mitmeplaanelisem kui tekst. Hoolimata käsitlustest lähtuvalt ilmnevatest erisustest, mõistetakse diskursust kui keelekasutust mingis kindlas sotsiaalses kontekstis.

Reet Kasik (2007: 12–13) on diskursuse määratlemisel lähtunud kolmest erinevast aspektist. Üks võimalus on seostada diskursust suulise keelekasutusega, mille puhul hõlmab diskursus kogu keelelist suhtlust. Kirjaliku keelekasutuse raames ilmneb diskursus konkreetse teksti eesmärgilisuses kindlas sotsiaalses kollektiivis. Kolmanda võimalusena võib diskursusena vaadelda mingi konkreetse valdkonna või teemaga seotud tekste. Nii võib näiteks vastavalt selle uurimuse eesmärgile seostada haridusdiskursust kõikide haridusvaldkonda kajastavate tekstidega.

Kriitilise diskursuseanalüüsi raames käsitletakse diskursust kui sotsiaalset tava (*social practice*), mingit kindlat kommunikatsioonilist tegevust. Laiemas mõistes on aga diskursus seotud tihedalt võimu ja ideoloogiaga. Diskursiivsed aktid võivad omada väga suurt ideoloogilist mõju, mis määrab suuresti võimusuhteid ning võimu jaotumist. (Meyer jt 2000: 26–27)

### 2.1. Kriitiline diskursuseanalüüs

Kriitiline diskursuseanalüüs on keeleteaduse suund, mille raames uuritakse keelt kui ideoloogia ja võimu väljendamise vahendit. Keel on uurimise keskmeks nii diskursusena, tekstidena kui ka suhtlusena üldiselt. (Kasik 2002: 74) Van Dijki (2001: 353) kohaselt ei tuleks kriitilist diskursuseanalüüsi vaadelda mitte niivõrd kindla suunana, vaid kui ühe perspektiivi või võimalusena analüüsida mingit teemavaldkonda. Kuna kriitilist diskursuseanalüüsi saab rakendada väga erinevatele valdkondadele ning tekstidele, ei ole sellel kindlat teoreetilist raamistikku.



Kriitiline diskursuseanalüüsi alusepanijaks peetakse 1970ndate lõpul tegutsenud nn kriitilise lingvistika uurimisrühma (Roger Fowler, Bob Hodge, Gunther Kress, Tony Trew), kes uuris Halliday süsteemfunktsionaalsest keeleteooriast lähtudes keelekasutuse ja ideoloogia vahelisi suhteid. Uurimisrühm lähtus ideest, et kõikide tekstide autorid võtavad kirjutamisel mingi vaatepunkti, mistõttu pole täiesti objektiivseid tekste olemas. Vaatepunkt on seejuures mõjutatud sotsiaalsetest ja kultuurilistest teguritest. Samamoodi nagu autor esitab teksti mingil kindlal viisil, võib ka lugeja reaktsioon sellele olla väga erinev. Lugeja võib vastavalt oma arusaamadele öelduga nõustuda või mitte ning oma põhimõtetest lähtuvalt kujundada oma suhtumise nii teksti autorisse kui tekstis kajastunud teemasse. See suhestub ka teise põhimõttega, mis on kriitilistelt lingvistidelt kandunud üle tänapäevase kriitilise diskursuseanalüüsi raamistikku. Selleks põhimõtteks on loomulikustumine (ingl *naturalization*), mille kohaselt on osa keelelisi valikuid ja tõlgendusmalle kujunenud konkreetsetes sotsiokultuurilises keskkonnas enesestmõistetavaks ning seega ei saa neid seostada autori teadliku valikuga. (Kasik 2002: 74–75)

Tänapäeval on kriitilise diskursuseanalüüsi peamine eesmärk uurida teksti tähendust. Teksti luues teeb autor kindlaid keelelisi valikuid, mis annavadki uurijatele aluse analüüsida nende valikute tagamaid. Autori keelekasutus on vähemal või suuremal määral ajendatud teda sotsiaalselt ning kultuuriliselt mõjutanud teguritest. Kirjutatud tekst võib olla teadlikult personaalne, see võib olla mõjutatud kontekstist või näida autorile täiesti neutraalne, kuid kõiki valikuid on võimalik seostada laiemalt võimu, ideoloogia ja sotsiaalse/kultuurilise keskkonnaga. (Kasik 2008: 11–12)

Kriitilise diskursuseanalüüsi meetod koosneb kolmest astmest: kirjeldamisest, interpreteerimisest ning selgitamisest. Esimeses etapis keskendutakse keele kirjeldamisele lingvistilisest aspektist ja tuuakse esile tehtud valikuid. Seejärel keskendutakse teisele tasandile ehk tõlgendamisele. Eesmärk on luua seos keeleliste valikute, tähenduste ning konteksti vahel ja kirjeldada nende omavahelist mõju. Kolmanda tasandi olulisim märksõna on selgitamine, mis seostub analüüsi

põhieesmärgiga tuua esile keeleliste vahendite abil loodud teksti tähendus. (Fairclough 1995: 97; Kasik 2008: 13)

Halliday (1994: 179) järgi on tekstil kolm metafunktsiooni, mis realiseeruvad tekstis keele kaudu. Nendeks on tähistusfunktsioon, interpersonaalne ehk suhtlusfunktsioon ning tekstuaalne funktsioon. Tähistusfunktsiooni kaudu antakse ülevaade teksti osalistest, suhetest ning protsessidest, mida tekst tähistab. Teksti interpersonaalne funktsioon aitab aga tekstis tähistatud ühiskonnaga seostada. Selleks vaadeldakse selle raames nii suhtlustähendust, mis väljendab teksti autori ja lugeja vahelist suhet, kui suhtumistähendust, mis väljendab autori suhet tekstiga. Kolmas ehk tekstuaalne funktsioon keskendub konkreetsemalt teksti keelele ja selle esitusele. Sellel tasandil on väga oluline teksti sisu ja vormi kombinatsioon. Eesmärk on küll mõista, millist tähendust tekst loob, kuid seda tehakse teksti vormi ja ülesehitust analüüsides. Muu hulgas vaadeldakse näiteks teksti informatiivset struktuuri, väliseid tunnuseid, intertekstuaalsust. (Halliday 1994: 179; Kasik 2002: 84–85)

Kui enamasti keskenduvad sotsioloogilised meetodid vaid ühele tekstitasandile, hõlmab diskursuseanalüüs nii teksti süntaktilist, semantilist kui ka pragmaatilist tasandit (Meyer jt 2000: 24). Kriitilisele tekstianalüüsile omane rõhu asetamine teksti tõlgendusele, tähendusele ja ühiskondlikule taustale selgitab selle laialdast kasutust meedia- ning poliitiliste tekstide analüüsimisel. (Lepajõe 2011: 25).

## **2.2. Haridusdiskursus**

Haridusdiskursus on tihedalt seotud ühiskonnas valitseva ideoloogiaga. Katrin Aava (2011) on Eesti haridusdiskursust analüüsisvas doktoritöös sõnastanud haridussüsteemi nähtamatuse kui selle peamise tugevuse, lisades, et see suurendab süsteemi usutavust ning näib olemuselt ideoloogiavaba. Näilisuse taustal aga ilmnevad hariduse kaudu kõige enam ühiskonnas valitsevate gruppide ideoloogia ning ootused. (Aava 2011: 30–31)

Haridusdiskursuse moodustavad nii haridusalased kui hariduspoliitikat mõjutavad tekstid, kuid ka õppekavad, seadused jne. Viimased väljendavad ühiskonnas kehtivaid väärtusi ning kuigi eelmisel sajandil peeti neid poliitiliselt neutraalseteks tekstideks, siis tänapäeval on nende seos võimuga ilmne. Haridusinstituutsioonid on vahendiks ühiskondlike suhete väljendamisel ning hariduslikud dokumendid, seadused ja tekstid näitavad, kes omab otsustusõigust õpetatavate teemade üle. (Aava 2011: 30–32)

Aava (2011: 32) sõnul võimaldab kriitiline diskursuseanalüüs uurida ideoloogia avaldumist hariduslikes küsimustes. See, mis viib ideoloogia reaalselt haridusvaldkonda ning koolidesse, on õppekava. Selle kaudu määratakse ühiskonna eliit, tööturu liidrid ning loomulikult ei rahulda õppekava kunagi kõikide ootusi. Just diskursuseanalüüsi kaudu on võimalik selgitada erinevaid seisukohti ja positsioone ning tuua esiplaanile alternatiivsed lahendused.

Käesoleva uurimuse raames analüüsitakse nii eksamile eelnenud kui selle järgselt ilmunud artikleid. Vaadeldes eraldi õpetajate, abiturientide ning eksami koostajate (SA Innove esindajate) seisukohti, tuleb argumentatsiooni kaudu esile eksamiga ja üldiselt Eesti haridusvaldkonnaga seotud probleemistik.

### **2.3. Meediadiskursus**

Meediadiskursus on multidistsiplinaarne valdkond, mis on sageli sotsiolingvistika, kriitilise diskursuseanalüüsi, vestlusanalüüsi, psühholoogia jm uurimussuundade keskmeks (Talbot 2007: 3). Kuna meedia vahendab peaaegu kõike, mis meid igapäevaselt ümbritseb ja mõjutab, on oluline mõista meediadiskursuse mitmeplaanisust. Konkreetse uurimuse eesmärgist lähtuvalt keskendutakse järgnevalt vaid kirjutatud meediale, kuid on oluline silmas pidada, et meediadiskursuse osaks on ka teised meedia liigid (nt visuaalne meedia).

Meediadiskursus toimib tänapäeval peamise inimeste maailmapildi mõjutajana – see kujundab inimeste arusaama ühiskonnast, on peamiseks vahendiks diskussiooni loomisel

ja edastamisel ning loob lugeja-kuulaja jaoks reaalsuse (Talbot 2007: 5–7). Meediadiskursuse oluliseks osaks on tekst, kuid tekst ise ei moodusta kogu diskursust. Peamine on eristada seda, et tekst on konkreetne produkt, mille autor on loonud ja mida on võimalik asetada erinevatesse kontekstidesse ja vormidesse. Diskursus on aga pidev protsess, suhtlusaktsioon, mis on pidevas arengus ning muutuses. Meediatekst on oma olemuselt oluline sotsiaalsuse väljendaja, mistõttu on tekstide kaudu võimalik diskursust analüüsida ja määratleda selle osalisi (autor-lugeja) ning sõnumit. Vastavalt diskursuserollidele on autori eesmärk enamasti vahendada lugejale infot, teda mõjutada või hoiatada. (Talbot 2007: 9–12)

Meediadiskursuses on oluline roll nii interpersonaalsetel kui sisulistel tähendustel. Vastavalt sellele, missugune on kirjutaja ja teksti seos, kujuneb teksti suhtumistähendus. Autor teeb teatud keelelisi valikuid ning loob sellega teksti modaalsuse. Modaalsus hõlmab endas nii tekstides kajastuvaid hinnanguid, kasutatavaid grammatilisi kategooriaid, lausetüüpe kui muid keelelisi vahendeid. Autor võib olla meediatekstides vaid vahendaja rollis, kuid samuti on võimalus konstrueerida endale teadja, õpetaja, kritiseerija vms positsioon. Oma rolli püüab kirjutaja lugejale selgeks teha keele kaudu. Nii kasutatakse enamasti õpetaja rolli võtmisel tingivat kõneviisi, vahendaja sõnumit edastab imperfektis kirjutatud tekst, dramaatilisust rõhutatakse konditsionaali kasutamisega. (Kasik 2008: 28–37)

Suhtumistasandiga, mis väljendub autori ja teksti vahel, võib võrdselt oluliseks pidada autori ja lugeja vahel kujunevat suhtlustasandit. Samu funktsioone, mida kasutatakse lugeja arusaamade mõjutamiseks, rakendatakse ka kirjutaja ja lugeja omavaheliste suhete kujundamiseks. Vähemate osalistega tekstide (autor-lugeja) puhul kujundab autor enda jaoks ideaalse lugeja positsiooni, millele vastavalt valib ta infot, mida kirjutisega edastada ning mida pidada enesestmõistetavaks või lugeja varasemaks teadmiseks. Rohkemate osalistega suhtluse puhul (nt intervjuud) on positsioonide ja suhete kujunemine keerulisem. (Kasik 2008: 28–30)

Meediadiskursus on kujunenud tänapäeval kõiki mõjutavaks teguriks. Laiulatuslikkus annab küll rohkem võimalusi seda analüütiliselt uurida, kuid kogu diskursust hõlmavaid uurimusi või järeldusi on keerulisem teha. Seega tuleb diskursuseanalüüsis silmas pidada diskursuse määratud ning muutumatuid, kuid ka varieeruvaid aspekte.

### 3. Argumenteerimine

Argumenteerimine on inimeste igapäevaelu osa. Sageli enesele teadvustamata kasutatakse argumente enda seisukohtade väljendamiseks ja kaitsmiseks, tihti püütakse argumenteerimise kaudu mõjutada teisi endaga nõustuma. Indrek Meos (2003: 85) on defineerinud argumentatsiooni järgnevalt: „Argumentatsioon on väite tõesuse või tõepärasuse põhjendamine teistele väidetele tuginedes“.

Argumendi eesmärk on kinnitada, toetada ning kaitsta konkreetset väidet (Mauk, Metz 2013: 5). Meose (2003: 85) järgi on argumentatsioonil kaks väljundit: psühholoogiline ning tunnetuslik. Psühholoogilisus väljendub soovis kedagi veenda, tunnetuslik eesmärk on aga seotud teesi põhjendamise ning seejuures mingi teadmiseni jõudmisega.

Märt Hennoste (1998: 19) kohaselt koosneb argumentatsioon kolmest osast: teesist, argumentatsioonist ning järeldustest. Tees on autori kindlalt esitatud väide, mille tõestamiseks kasutatakse argumente. Ideaalses olukorras lõppeb argumentatsioon väidete ja argumentide seostamisega ehk järeldusega. Sellist tervikliku struktuuriga argumentatsiooni kasutatakse enamasti akadeemilistes tekstides, koolikirjandites jne. Reet Kasik (2007: 42) on argumenteerivat teksti iseloomustanud järgnevalt: „Põhjendava ehk argumenteeriva teksti peäülesanne on autori arvamuse ja hinnangu vahendamine ning selle põhjendamine, nähtuste põhjuse ja tagajärje seoste väljatoomine“. Seejuures toob Kasik välja, et enamasti on argumenteerivad tekstid olemuselt dialoogilised, kuna põhinevad võrdlustel või vastandustel.

Tänapäevase argumentatsioonisüsteemi aluseks on kolm distsiplinaarset valdkonda: loogika, dialektika ning retoorika. Loogikat peetakse mõistuse teaduseks, dialektika keskendub argumendi ning vastuargumendi kombinatsioonile, retoorika ehk mõjutamiskunsti raames uuritakse argumentide mõjusust ja veenvust. (Walton 2007: 2) Tänapäeval uuritakse argumentatsiooni enamasti just retoorilise analüüsi kaudu.

Klassikalise retoorika peamine eesmärk oli pöörata tähelepanu ideaalsele keelelisele väljendusele, tänapäevane „uus retoorika“ keskendub enim argumentatsiooni usutavusele ja erinevatele veenmisvõtetele. Oluliseks ideeks on argumentatsiooni põhialuste ja argumenteerimise võtete eristamine, s.t lähtutakse üldiselt kokkulepitud tõdedest, millela argumenteerimine pole võimalik, kuid neid tõdesid silmas pidades on võimalik eri meetoditel kuulajat mõjutada ja veenda. Kasiku (2007: 95) sõnul on võimalik tekstitüüpide alusel tuua esile otsesemalt lugejat mõjutavaid tekste, kuid oluline on teada, et kõik tekstid on teatud määral lugejat mõjutavad. Seetõttu ei saa eeldada üheltki tekstilt täielikku objektiivsust – kui tekst püütakse esitada võimalikult neutraalsena, võib lugejat mõjutada näiteks pealkiri. (Kasik 2007: 94–95)

Lepajõe (2011: 78) kohaselt on retoorilise analüüsi eesmärk uurida, kuidas keeleliste protsessidega tähendusi luues muuta argumentatsioon veenvaks ja kuulajatele/lugejatele usutavaks. Keskendutakse tekstidele suhtlusprotsessis ning lisaks tähenduste uurimisele pööratakse tähelepanu konkreetsetele situatsioonidele, mil argumente kasutatakse. Retoorilises analüüsis ei vaadelda argumentatsiooni klassikalise ülesehituse (tees – argumentatsioon – järeldus) järgi, vaid selgitatakse seda kui tegevust, mille käigus püütakse oma seisukohti võimalikult veenvana esitada.

Igapäevane suhtlus, dialoogid, meedia argumentatsioon enamasti klassikalise argumentatsiooni struktuuri ei järgi – oluline on enda arvamuse konkreetne väljendamine ning kuulajate või lugejate veenmine ja mõjutamine. Merle Kaldjärve (2003: 11–15) järgi on argumenteerimise olulisim printsiip sotsiaalsus, mis väljendub enamasti kahe inimese vahel, kuid võib iseloomustada ka suhtlust iseendaga.

### **3.1. Meedia argumentatsioon**

Argumenteerimist kasutatakse enda väljendamiseks või enda põhimõtete kaitsmiseks, meedias esitatavad argumendid on aga aluseks sellele, milline teave jõuab konkreetsetest teemadest ühiskonnani, milline „pilt“ luuakse lugejale või kuulajale. Selle kaudu mõjutatakse inimesi võtma mingit seisukohta, seejuures püüavad osapooled erinevaid

argumenteerimisvõtteid kasutades leida inimeste toetust just enda mõtetele ja panna neid kahtlema vastuväidetes.

Meediatekstide argumentatsiooni on analüüsinud Merle Kaldjärv (2003: 11–15), kelle kohaselt on argumenteerimise eesmärk alati kedagi milleski veenda, mis põhjustab tema väitel meediatekstide subjektiivsuse. Ajakirjanduses esitatakse küll olulist ja näiliselt ühemõttelist teavet, kuid sellele lisandub sageli kahemõttelisus või kirjutaja arvamus. Kaldjärv (2003: 11) väidab: „Tutvudes ajalehetekstidega, tutvub inimene meediategelikkuse, mitte reaalse tegelikkusega“. Meediatekstide kaudu vahendatakse ühiskonnas valitsevad ideoloogiat – demokraatlik on ühiskond vaid siis, kui meedia vahendusel on võimalik esitada erinevaid vaatepunkte ja ajakirjandus on diskussiooniks avatud.

Meedia argumentatsiooni analüüsil on üheks suurimaks küsimuseks retoorika ning dialektika vahekord. Olgugi et argumente esitatakse enamasti dialektilises formaadis, on tegelikult retoorika osakaal meedia argumentatsioonis väga suur. Dialektika on objektiivne struktuur, mille märksõnadeks võib pidada kriitilisust, analüütilisust, dialoogilisust (Walton 2007: 324). Kriitikud toovad sageli esile dialektika abstraktsust ning kohati isegi kasutust, kuna selle kaudu ei ole võimalik efektiivsel ja konkreetset moel kedagi mõjutada. Argumentide paljusust ning objektiivset dialoogi üritatakse kinnistada mitmete faktide esitamisega, seejuures toetatakse enamasti uuringutele ja statistikale. Retoorilisus avaldub aga selles, et selliseid meetodeid usaldatakse sageli liiga kergekäeliselt ning jäetakse kõrvale kahtlus, et nii meetodid kui ka tulemused võivad olla subjektiivsed või kallutatud. (Walton 2007: 324–325)

Walton (2007: 325) on arvamusel, et dialektika ning retoorika saavad toimida paralleelselt ning nende integreeritus argumenteerimisel on tegelikult mõlemat vaatepunkti arvesse võttes kasulik. Retoorika abil on võimalik tuua välja konkreetseid mõjutamisvõtteid, mis argumentatsioonis avalduvad, dialektilisus aga väljendub näiteks meedias esitatavate argumentide struktuurilisust uurides.



### 3.2. Fakti- ja tundedhised argumendid

Argumente on võimalik liigitada väga erinevatel alustel. Vastavalt töö eesmärgile uurida 2012. aasta riigieksamite meediakajastust ning eelkõige eksamiga seonduvate osapoolte sisulist argumentatsiooni, keskendutakse siinses töös just argumentatsiooni sisulistele omadustele, täpsemalt argumentide fakti- ja tundedhisele jaotusele.

Van Dijki (2005: 135–137) kohaselt eristavad inimesed teadmist ja uskumust ehk objektiivset ja subjektiivset. Faktiargumendid kuuluvad inimese teadmise hulka, s.t on osa arusaamadest, mis laienevad kõikidele inimestele ning mida peetakse sageli loomulikuks. Seetõttu on mõistetav, et rääkides internetist, arvutist ning mobiiltelefonist, ei tule alustada nende erinevuste defineerimisest. Siiski on oluline mõista tõseks peetavate kriteeriumide muutumist ajas ja kultuuriruumis. See, mis on kindlal ajal ja grupis aktsepteeritav ning mida peetakse faktiks, ei pruugi seda olla mõnes muus situatsioonis või ajas. Keeleliselt esitatakse faktipõhiseid argumente väitlausetega ning nende eesmärk on kuulaja või lugeja informeerimine tõestatava väitega. Faktiargumentidena kasutatakse enamasti statistikat, arvandmeid, ekspretide-klassikute tsitaate, seadusi ning teisi konkreetset tõestusmaterjali sisaldavaid informatsiooniallikaid. Muu hulgas võib faktiargumentide hulka lugeda ka isiklikku kogemust vahendavaid väiteid. (Van Dijk 2005: 131–141; Lepajõe 2011: 79–83)

Tundedhiseid (hinnangulised) argumente ei saa liigitada õigeks või valeks, kuna nende mõju ja olemus põhineb konkreetse inimese arvamusel, tunnetel või suhtumisel. Van Dijk (2005: 137) määratleb tundedhisust terminiga *uskumus* ning kirjeldab seda kui miskit, mis on omane vaid teatud inimgrupile või indiviidile. Sageli on just tundedhised argumendid mõjusamad ning näivad lugejale või kuulajale veenvamad. Hinnangulised väited tuginevad enamasti väärtustele ja hoiakutele. Selliste argumentide mõjususel on väga oluline roll autori prestiižil ja sotsiaalsel staatusel, kuna see määrab, kui usaldusväärseks peetakse tema väiteid. Teatud juhtudel võib olla raske liigitada konkreetset argumenti fakti- või tundedhiseks, kuna tihti on need omavahel põimunud. (Van Dijk 2005: 137–141)

## **4. Eesti keele riigieksami meediakajastus**

Töö empiirilises osas analüüsitakse fakti- ja tundepõhiste argumentide esinemist uue vormiga eesti keele riigieksamit kajastanud artiklites. Kaheosalist komplekseksamit sooritasid abiturientid esimest korda 2012. aastal ning diskussioon eksamivormi tugevuste ja nõrkuste üle oli väga elav.

Peatükis antakse esmalt ülevaade 2012. aastal toimunud uuest kaheosalisest riigieksamist ning seejärel keskendutakse fakti- ja tundepõhiste argumentide analüüsile artiklites. Käesolevas uurimuses käsitletakse 2011. ja 2012. aastal ilmunud artikleid, et saada ülevaade probleemistikust nii eksamieelsel kui -järgsel aastal. Valimi aluseks on nimetatud aastate artiklid, mis olid žanriliselt arvamusartiklid või vahendasid otseselt konkreetse osapoolte argumentatsiooni. Analüüs on jaotatud kolmeks – töös vaadeldakse eraldi õpetajate, õpilaste ja eksamikeskuse esindajate argumentatsiooni, kuna vastuolu osapoolte vahel oli tugev ning artiklid on seetõttu erineva suunitlusega.

### **4.1. 2012. aasta eesti keele riigieksam**

Alates 2012. aastast on eesti keele riigieksam kaheosaline ning eksami eesmärk on kontrollida õpilase funktsionaalset lugemis- ja kirjutamisoskust. Eesti keele riigieksami eristuskiiri (Eristuskiiri 2012) sätestab: „Tekstimõistmise osa koosneb 4–6 kõige rohkem 1000-sõnalisest alustekstide komplektist, millest igaüks omakorda sisaldab 1–3 teksti. Alustekstide komplektid esindavad luulet, ilukirjanduslikku proosat, publitsistikat ning (populaar)teadust. Eksaminand valib ühe alustekstide komplekti ja lahendab selle põhjal 3–4 analüüsi- ja arutlemisoskust nõudvat ülesannet. Ülesanded eeldavad kuni 100-sõnalisi terviklikke vastuseid.“

Teise osa kohta sätestab eristuskiiri (Eristuskiiri 2012): „Tekstilooma osa põhineb alustekstidel ja esitatud probleemil, millest lähtudes kirjutab eksaminand vähemalt 400-sõnalise sidusa arutleva teksti (kirjandi). Kirjandi kirjutamisel võib õpilane valida ükskõik millise alustekstide komplekti juurde kuuluva tekstilooma ülesande. Kirjand

peab põhinema ette antud probleemil, alustekstide kasutamine selles ei ole kohustuslik. Eksaminand pealkirjastab ise oma kirjandi.“

Eksamitöö esimese osa (tekstimõistmine) täitmiseks on eksaminandil aega 120 minutit ning selle osa eest on võimalik saada maksimaalselt nelikümmend punkti. Teise osa kirjutamiseks on aega 180 minutit ning arutleva kirjandi eest on võimalik saada maksimaalselt 60 punkti. (Eristuskiri 2012)

Eesti keele riigieksami eristuskirja kohaselt hindab eesti keele riigieksamit komisjon, kuhu kuuluvad nii gümnaasiumide õpetajad kui ka kõrgkoolide õppejõud. Komisjoni kuuluvad kõigi maakondade esindajad ning selle suurus sõltub eksaminandide arvust ja ajast, mis on ette nähtud eksamitööde hindamiseks. Riigieksami esimest osa (lugemisülesanded) hinnatakse hindamisjuhendi ja -võtme põhjal üks kord. Nii juhend kui võti koostatakse iga eksami jaoks eraldi ning näitavad, millise vastuse eest kui palju punkte saab. Teist osa (arutlev kirjand) hindavad kaks sõltumatut hindajat hindamisjuhendi põhjal. Kirjandi hindamisjuhend on olemuselt igal aastal sama, vajadusel võib komisjon seda igal aastal arendada või täpsustada. Tekstiloomes osas hinnatakse eraldi nelja aspekti: sisu, õigekirja, sõnavara/stiili, vormi/ülesehitust. Eesti keele riigieksami hindamine on anonüümne. (Eristuskiri 2012)

## **4.2. Õpetajate seisukohtade kajastamine**

Nii 2012. aasta riigieksamile eelnenud aastal kui ka selle järgselt ilmus erinevates meediaväljaannetes mitmeid arvamuskirjutusi, kus õpetajad diskuteerisid eksami muutmise vajalikkuse üle ning selgitasid oma seisukohti. Artiklite analüüsist selgus, et peamiselt oli tegemist komplekseksamit kritiseerivate aruteludega, mille eesmärk oli näidata igakülgset vastumeelsust kaheosalise eksami suhtes. Artiklid peegeldasid õpetajate muret ja ebakindlust, mistõttu oli argumentatsioon sageli väga emotsionaalne, eriti 2011. aasta kirjutistes.

Argumentide variatiivsus õpetajate artiklites oli võrdlemisi väike, s.t enamik väiteid keskendusidksamivormi samadele aspektidele. Analüüs on jaotatud vastavalt artiklites

esinenud põhiteemadele, et analüüsida fakti- ja tunde põhiste argumentide osakaalu konkreetsetest probleemidest lähtuvalt.

Faktiargumentideks peetakse väiteid, mis on üldteadmised, konkreetsed kontrollitavad väited, esitavad konkreetseid arvandmeid/statistikat või mis põhinevad autoriteedi ütlustel. See tähendab, et kui tsiteeritakse spetsialisti, liigitub väide faktiargumendiks isegi siis, kui olemuselt põhineb öeldu kellegi subjektiivsel arvamusel. Tunde põhiste argumentide aluseks on kellegi arvamus või uskumus, mis ei ole faktidega kinnitav ning mille põhjal ei saa teha üldistusi. Enamasti väljendatakse tundeargumentidega oma hirne ning kogemusi, sageli on tundeargumentides kasutatav sõnavara emotsionaalne.

#### **4.2.1. Valikute temaatika**

Õpilaste kirjutamisvabaduse seisukohta arvesse võttes kritiseerivad paljud õpetajad uue eksami väheseid valikuvõimalusi. Kui küpsuskirjand võimaldas valida kümne teema vahel, siis uus komplekseksam sisaldab vaid nelja tekstivarianti. Negatiivsete aspektidena tuuakse esmalt välja seda, et tekstid sisaldavad küll juhiseid, millisest probleemist lähtuvalt kirjutada lühikirjand, kuid pealkirja peab abiturient ise sõnastama. Seejuures ei esita õpetajad seda positiivse detailina, vaid kirjeldatakse ülesannet kui lisakoormust, mitte võimalust õpilasel silma paista originaalse ning köitva pealkirjaga kirjandiga. Järgnevas näites kirjeldab autor kirjandi pealkirjastamist kui negatiivset lisakohustust. Lause alustamine väljendiga *ah jaa* rõhutab justkui selle tühisust, *ka* edastab aga sõnumi, et õpilasel on niigi eksami jooksul väga palju ülesandeid ning ise pealkirja mõtlemine ei peaks nende hulka kuuluma. Seejuures toetub õpetaja vaid oma arvamusele.

- (1) *Ah jaa, pealkirja peab ka ise välja mõtlema, sest õpilasele on antud vaid probleem, pealkirja pole.* (PM 10.05.2011)

Artiklites domineerivad valikuvõimaluste temaatikaga seoses siiski enamasti faktiargumendid. Toetutakse nii tsitaatidele, mis vahendavad autoriteetsete kolleegide arvamusi (2) kui ka katseksamile (3) ja eksami eristuskirjale (4). Argumentide abil

väljendavad õpetajad muret selle osas, et vähene teemade valik soosib nii ebaoriginaalsust kui ka paneb keerulisse olukorda need abituriendid, kes neljast teemavaldkonnast ei leia endale sobivat (3 ja 4). Näites 4 selgub ka see, et õpilaste kirjutamisvabadust piirab ka kindlalt ette antud probleem, mille põhjal kirjutada lühikirjand. Autor väidab eksami põhjal, et ükski tekstikomplekt ei võimaldanud abituriendil alternatiivsel probleemistikul kirjutada.

- (2) *„Paljud minu õpilased eelistaksid kirjandit, eriti just tugevamad, kes on loovamad. Uue eksami puhul on raskem olla originaalne,“ sõnas Undo. (LE 12.04.2012)*
- (3) *Kui lõpukirjandis on kümme teemavaldkonda, siis uuenevas eksamis antakse neli probleemi, mis 2011. aastal olid inimsuhete keerulisus, eesti keele hetkeolukord, väärtushinnangud ja kliima soojenemine. Ei ühtki teemat tehnikainimestele, ei ühtki teemat kunstiinimestele, ei ühtki teemat ajaloolastele – miks peaks oma valdkonna hea tundja kirjutama kesisema kirjandi probleemidest, millega kursis olemine on ainult ühe teksti põhjal. (Delfi 22.05.2011)*
- (4) *Valikuvõimalusi kitsendab seegi, kui kirjutamisülesande püstitus on väga konkreetne: ükski tänavuse eksami kirjutamisülesannetest ei võimaldanud õpilasel endal probleemi püstitada, vaid oli õpilase eest juba sõnastatud. (ÕL 22.06.2012)*

Õpetajad on arvamusel, et uueksamivormiga on nõrgematel abiturientidel lihtsam eksamist läbi saada ning saavutada kõrgem tulemus. Probleemina tuuakse välja seda, et kaheosaline eksamitöö paneb raskesse olukorda andekamad kirjutajad, kellel on keerulisem saavutada kõrgemat eksamitulemust. Õpetajate argumentatsioon on tundepõhine – tehakse järeldusi vastavalt muutunud hindamissüsteemile ning kuna mõlema eksamiosa eest saadav punktisumma on võrreldes varasema küpsuskirjandiga väiksem, usutakse, et õpilased kaotavad pisivigade eestki punkte.

- (5) *Uus eksam ei soosi andekaid. Tulevik vajab loovaid inimesi, kes oskaksid end väljendada: innovatsioon eeldab XXI sajandi inimeselt enamat. (Delfi 22.05.2011)*

- (6) *Eksami vorm teeb pisut raskemaks ka maksimumtulemuse saamise, sest väikseimgi eksimus kummaski eksami osas vähendab ju kohe punkte.* (JT 03.05.2012)

Näites 5 suunab autor lugejat mõtlema pikemas perspektiivis. Õpetaja arvates ei võimalda uus eksam andekamatel kirjutajatel oma potentsiaali väljendada, märksõnad *tulevik* ja *innovatsioon* aga suunavad lugejat mõtlema sellele, milline on eksami pikaajase mõju. Väga heade õpilaste keerulisse olukorda panemist rõhutab ka teine õpetaja (näide 6), kes edastab väljendi *iga väikseimgi eksimus* kaudu sõnumi, justkui oleks väga kõrget/maksimaalset eksamitulemust põhimõtteliselt võimatu saada.

Järgnevatel näidetes esitatakse antud teemal ka kaks faktiargumenti. Esmalt tsiteerib näites 7 artikli autor oma kolleegi, kelle arvamust edastatakse kui eksperdihinnangut. Samuti on samal teemal üks pedagoog toonud konkreetse tulemuse, mis näitab, kui suur on erinevus maksimumtulemuse saanud tööde arvus vana ning uue eksamivormi puhul (8).

- (7) *Komplekseksam soosibki õpetajate sõnul keskpärasust. „Kaotajaks jäävad tugevamad. Väga kõrget hinnet saada on raske, läbi saada lihtne,“ ütles Mall Kahar.* (LE 12.04.2012)

- (8) *2010. a katseksamil oli 1 100 punkti töö 972st, lõpukirjandil 77 10025st.* (Delfi 22.05.2011)

#### **4.2.2. Ettevalmistuse temaatika**

2012. aasta eksamile eelnenud artiklitest selgub, et õpetajate üheks suurimaks probleemiks uue eksamivormi rakendamise eel oli vähene ettevalmistus. Tundides on oluline küll abituriente eksamiks ette valmistada, kuid kuna õpetajad ise ei olnud uuest eksamist lõpuni aru saanud ning väga paljud aspektid olid veel vahetult enne eksami toimumist lahtised, tundsid pedagoogid end nii-öelda nurka surutult. Kuigi väljendatakse rahulolematust ning hirmu uue eksami eest, toetatakse argumentatsioonis peamiselt faktidele.

Näites 9 toob autor näiteks koolituse, mille jooksul ei edastatud õpetajatele eksamiga seotud informatsiooni, olgugi et see oli kokkusaamise eesmärk. Autor esitab lisaks koolituse viitele ka sisulisi fakte, väites, et *aeg kulus põhikooliõpikute ja ülikooli koolitusvõimaluste tutvustamisele.*

- (9) *Õpetajatele lubatud koolitused osutusid mõnetunniseks monoloogiks, kus tutvustati statistikat ehk mitu poissi ja mitu tüdrukut mis teksti katseeksamil valis ja palju punkte sai. Markantseim oli 30. septembril Tartus ministeeriumis koolituspäev „Eesti keele riigieksam 2012“, kus 6,5 tunni jooksul pidas Hennoste varemsalvestatud 45minutilise videoettekande, muu aeg kulus põhikooliõpikute ja ülikooli koolitusvõimaluste tutvustamisele. (Delfi 01.05.2012)*

Argumentatsioonis tulevad esile ka vasturääkivused uue komplekseksami ning aine- ja õppekavade vahel (10), kaosele ettevalmistusprotsessis viidatakse kolleegide arvamuste vahendamise (11). Faktiliste näidete kaudu tuleb õpetajate argumentatsioonis ilmsiks see, et eksami muutmine on toimunud läbimõtlematult, nii-öelda kaosele viidates kasutatakse märksõnu *mängureeglid* (11) ja *üllatus* (11). Samuti ei tõsta usaldusväärset väidet, et *üleöö olid asjad muutunud* (11).

- (10) *Kehtivas eesti keele ainekavas ega õppekirjanduses ei ole kirjandusküsimusi, neid ei tohiks siis eksamiski olla. Aga on. Nii ongi õpetajad sunnitud kehtiva õppekava kõrvale jätma ja ise eksamile vastavaid harjutusülesandeid koostama. (EPL 17.05.2011)*

- (11) *Monika Undo sõnul on ebakindlust tekitanud ka asjaolu, et mängureeglid muutuvad pidevalt. „Kui alguses oli juttu, et oma õpetaja on esimene kirjandi parandaja, siis jaanuaris tabas meid üllatus. Üleöö olid asjad muutunud ja õpetajaid parandamisse ei kaasata,“ ütles Undo. (LE 12.04.2012)*

Õpetajad arutlevad artiklites väga erinevate uue eksamivormiga seotud probleemide üle. On vähem ja rohkem kaalukaid detaile ning vastavalt õpetajale on peamised argumendid

ka seetõttu mõnevõrra erinevad. Üheselt tuuakse aga välja puudulikke õppematerjale, mis ei võimalda piisavalt abituriente lugemisülesanneteks ette valmistada. Järgnevatest näidetest selgub, et osa pedagooge on peaausjalikult mures selle pärast, et on küll materjale, kuid pole harjutuste lahenduskäike ega võtmeid, mis võimaldaks analüüsida ja õpilastele selgitada, milliseid vastuseid lugemisülesannetele eksamil oodatakse (12 ja 13). Tegemist on faktipõhiste väidetega – näites 12 tsiteeritakse õpetajat kui eksperti, kes kinnitab vastuste puudumist, näites 13 tõdeb autor fakti, mida on samuti võimalik kontrollida.

(12) *„Näidisülesandeid on terve ports, aga ei ole vastuseid,“ sõnas Tiina Prank.*  
(LE 12.04.2012)

(13) *Eksami- ja kvalifikatsioonikeskuse kodulehel on küll üleval proovieksamite võtmed, kuid harjutustekstidele neid lisatud pole.* (PM 10.05.2011)

Teiseks tuuakse välja ettevalmistavate õppematerjalide vähesust. Autoriteet kinnitab, et õpetajatel pole võimalik saada üldpilti harjutustest, neid analüüsida ja saavutada endas kindlus, mis võimaldaks informatsiooni ka õpilastele edasi anda.

(14) *Seltsi juhi Kaja Sarapuu sõnul on eesti keele õpetajad praegu põrkunud probleemile: materjali õpilaste ettevalmistamiseks on liiga vähe. „Seda peaks praegu olema nii, et uputab. Selleks, et õpetajad oleksid endas kindlad, ebakindlus on kõige hullem asja juures,“ rääkis ta.* (EPL 19.11.2011)

#### **4.2.3. Aja temaatika**

Aja probleeme väljendatakse õpetajate argumentatsioonis peamiselt kahest erinevast aspektist lähtuvalt. Esmalt on pedagoogid skeptilised uue eksami suhtes, kuna leiavad, et selle kehtestamisega on liigselt kiirustatud. Põhjendustena domineerivad taas faktid – õpetajatel on võimalus argumenteerimisel toetuda õppekavale ja tuua välja konkreetseid vasturääkivusi sealsete kriteeriumide ning uue eksami vahel (15).



- (15) *Uus õppekava rakendub täiel määral alles 2013. Uuendatud eksam aga eeldab, et uue õppekava järgi on juba õpitud, uus lubatud metoodika koolidesse jõudnud, õppekirjandus välja vahetatud, õpetajad täiendkoolitatud.* (EPL 17.05.2011)

Järgnevas näites (16) põhjendab autor, et hoolimata plaanist rakendada komplekseksamit just 2012. aastal, pidi plaanipärane eksami muutmine toimuma juhul, kui muudatused toimuvad tõrgeteta. Ta viitab kindlale kokkuleppele, toetudes ajalisele faktile *kolm aastat tagasi*.

- (16) *Kuigi põhimõtteliselt otsus, et uue korra järgi tehakse eksamit 2012. aastal, võeti vastu kolme aasta eest, selgusid täpsed tingimused alles sel kevadel. Kolm aastat tagasi otsustati, et kui eksami ettevalmistamisega tekib probleeme, võib selle 2012. aastast edasi lükata.* (EPL 19.11.2011)

Teise suurema probleemina väljendavad õpetajad muret abiturientide ajaplaneerimise osas eksami jooksul. Eksamile eelnenud artiklites domineerivad spekulatsioonid, mõned õpetajad vahendavad oma õpilaste arvamusi ning samuti lähtutakse oma kogemustest. Argumentatsioonis toetutakse tunnetele, kuna lähtutakse kahtlustest ja hirmudest, aga puuduvad reaalsed faktilised näited, millele tugineda. Õpetajate sõnavalik näitab samuti, et nende väited peegeldavad vaid arvamust, mida ei saa üldistada kõikidele õpilastele ja situatsioonidele: *rõhutavad vist kõik emakeeleõpetajad* (17), *soodustavad pigem pealiskaudsus* (18), *kaasneb sageli pealiskaudsus* (19).

- (17) *Hea teksti loomine nõuab süvenemist – seda rõhutavad vist kõik emakeeleõpetajad. Praeguneksamivorm töötab selle põhimõtte vastu.* (ÕL 22.06.2012)

- (18) *Lühem eksamiaeg ja suurem kirjutamismaht soodustavad pigem pealiskaudsus.* (ÕL 22.06.2012)

- (19) *Hoolimata sellest, et üksikud kiiremad mõtlejad (kuid kiirusega kaasneb sageli pealiskaudsus) võivad sooritada eksami 3–4 tunniga, arvan, et kavandatav*

*eksamiaja lühendamine tunni võrra oleks halb ja noortevaenulik otsus. (ÕL 22.06.2012)*

Hoolimata üldistustest, edastavad pedagoogid sõnumi, et vähene aeg ei soosi hea kirjandi kirjutamist, mis omakorda mõjutab kirjutiste kvaliteeti.

Esitatud näited (17, 18, 19) pärinevad 2012. aasta riigieksamile eelnenud artiklitest, mil õpetajatel oli informatsioon, et eksamiaega lühendatakse ning varasema kuue tunni asemel kestab eksam viis tundi. Otsust siiski vastu ei võetud ning 2012. aasta eksam kestis siiski kuus tundi.

#### **4.2.4. Eksamit pooldavad argumendid**

Olgugi et valdav enamus õpetajate artiklitest kritiseerib uut eksamivormi, leidub pedagoogide seas ka neid, kes püüavad esile tuua uue eksami võimalikke positiivseid külgi. Peamiselt rõhutakse sellele, et küpsuskirjand on olnud riigieksamina kasutusel liiga kaua – see on nii-öelda „oma aja ära elanud“ (näide 20).

(20) *Tiina Prank pidas komplekseksami eeliseks petmisvõimaluse vähenemist. „Et kirjandivaldkonnad korduvad aastast aastasse, õpitigi lihtsalt näidiskirjandeid eksamiks pähe,“ selgitas Prank. (LE 12.04.2012)*

Näites 20 tsiteeritakse eksperti, kes selgitab küpsuskirjandi üht suurimat probleemi – teemade kordumist igal aastal. Ta viitab ka näidiskirjanditele, mida õpilased on saanud valmis kirjutada ning pähe õppida vaid seetõttu, et valdkonnad, millest kirjutada, on alati korduvad.

Õpetajad viitavad ka sellele, et tegelikult on uue ja vana eksamivormi vahe väiksem, kui esmalt tundub. Selgub siiski, et õpetajad on eksami poolt sõna võttes ebakindlamad kui kolleegid, kes seda kritiseerivad. Komplekseksami tugevusi pole esitatud, toetatakse vaid oma arvamusele, et uus eksamivorm pole nii halb, kui enamik kolleege väidab. Näites 21 ei eita autor komplekseksamiga seotud probleeme, väidab vaid, et *tegemist on siiski eesti*

keele oskust kontrollivaksamiga. Selline üldsõnastatud väide ei suurenda aga usaldusväärust eksami suhtes ega veena skeptikuid, et lõpukirjandi asendamine komplekseksamiga on õigustatud.

(21) *Hoolimata uue vormiga seotud probleemidest ja hirmudest, on tegemist siiski eesti keele oskust kontrollivaksamiga.* (JT 03.05.2012)

Vastukaaluks eelmisele tundepõhisele argumendile on eksami poolt esitatud ka faktiargumente. Järgnevalt tuuakse eksami „kaitseks“ autoriteedi arvamus, kes väidab, et eksamid ei erine üksteisest märkimisväärselt, ning samuti kinnitab, et muretsemiseks pole põhjust (22).

(22) *„Ei ole midagi sellist, mille üle peaks muretsema. Mingit väga suurt erinevust ma ei näe. Ainus, mida kirjand ei näidanud, oli tekstist arusaamine, see näitas rohkem õpilase maailmavaadet ja arutlemisoskust,“ arutles Eindorf.* (LE 12.04.2012)

#### **4.2.5. Emotsionaalsus õpetajate argumentatsioonis**

Õpetajate argumentatsioon artiklites oli valdavalt tundepõhine ning komplekseksami suhtes võeti peaaesjalikult kritiseerivaid seisukohti. Vastavalt eelnevale jaotusele tuli esile eksamivormi üldine probleemistik ning argumentatsioon keskendus valdkonniti väga suures osas samadele aspektidele. Pedagoogide arvamusartiklitest tõusis osa esile eriliselt emotsionaalse sõnavara ja vaatepunktiga. Järgnevalt esitatakse näiteid, kus argumendid pole grupeeritud vastavalt teemale nagu eelnevates alapeatükkides, vaid mis ilmestavad pedagoogide emotsionaalset väljendusviisi.

Mitmel juhul oli tundepõhise argumentatsiooni eesmärk gümnaasiumilõpetajaid hoiatada ja seeläbi koguda toetust ka enda seisukohtadele. Autorid kasutavad hoiatavat tooni ja pöördumine *ettevaatust, tulevased abiturientid* (23) näitab, et eesmärk on lisaks gümnaasiumi lõpuklassile kaasata ka nooremate klasside õpilasi. Konkreetselt õpilastele on suunatud ka näide 24, milles kujutatakse eksami vaatlejaid väga negatiivsest aspektist ja püütakse sellega taas õpilasi hoiatada/hirmutada. Eriliseks rõhutamiseks on lauses

kasutatud hüüumärki, samuti kasutatakse konkreetse esile toomiseks väljendit *kategoorilisel häälel*.

(23) *Ettevaatust, tulevased abiturientid, teie lugemisülesandeid hindab ainult üks anonüümne komisjoni liige, s.t ühe inimese maitse järgi pandud punktid on lõplikud.* (EPL 17.05.2011)

(24) *Välisvaatleja (ja neid on igasuguseid!) seisab kurjalt kõrval ja käsib kategoorilisel häälel töö kohe lõpetada.* (PM 10.05.2011)

Hoiatuste kõrval on õpetajatel võimalus suurendada emotsionaalsust üleskutsete näol. Järgnevas näites pöördub artikli autor kogu Eesti poole ja suunab neid mõtlema eksami muutmise tagajärgedele. Pöördumine *loodan väga* rõhutab autori isiklikku muret, tunderohkust on suurendatud ka üldistuste abil (*põlvkondade kaupa, korvamatu kahju*).

(25) *Loodan väga, et eesti haridus- ja kultuuriüldsus, keeleinimesed, õpilased-lapsevanemad, kodanikuorganisatsioonid, riigimehed teadvustavad endale, et eestlasi põlvkondade kaupa ühendanud lõpukirjandi kaotamine on korvamatu kahju tuleviku Eestile.* (Delfi 22.05.2011)

### **4.3. Õpilaste arvamuste kajastamine**

Võrreldes eksami koostajate ja pedagoogide arvamust kajastavate artiklitega, oli abiturientide seisukohti väljendavaid kirjutisi tunduvalt vähem. Peamiselt oli tegemist eksamit üldiselt kirjeldavate artiklitega, mille raames oli küsitud arvamust ka õpilastelt. Kui õpetajate artiklites kajastus tugev vastumeelsus komplekseksami suhtes, siis õpilased leidsid uues eksamis ka palju positiivseid aspekte. Valdavalt kasutati tundepehise argumentatsiooni, faktiargumendid kajastusid vaid mõningates eksamit kritiseerivates artiklites.

### 4.3.1. Valikute ja sisu temaatika

Kui üldine õpilaste meelestatus kaheosalise eksami suhtes oli toetav, siis argumentatsioonis tuli esile kindel vastuolu väheste valikuvõimaluste osas. Nii eksamile eelnevalt kui selle järel olid abiturientid seisukohal, et käsitletavad tekstid ja kirjandi aluseks olev probleemistik on temaatiliselt liiga sarnased ning seetõttu on paljude lõpetajate jaoks keeruline endale sobiv tekst leida. Näites 26 selgub, et õpilane on küll kriitiline väheste valikute suhtes, kuid tema argumentatsioon on tunde põhine ning tuleb selgelt esile, et tegemist on subjektiivse arvamusega (*probleem ei pruugi kõigile sobida*). Vastukaaluks on näites 27 õpilane kindlamal seisukohal. Oma arvamusest lähtuvalt jätab autor mulje, et on üheselt mõistetav, et teemad olid vaid humanitaarvaldkonnast. Väites, et *kõik eksamiteemad olid puhtalt humanitaarteemad* (27), soovib ta oma argumentatsiooni kindlust veelgi suurendada.

(26) *Teksti mõistmise valdkond ega ka lühikirjandi probleem ei pruugi kõigile sobida.*  
(ÕL 21.10.2011)

(27) *Põhjuseks just see, et kõik eksamiteemad olid puhtalt humanitaarteemad.*  
(Delfi 06.05.2012)

Lisaks konkreetsele teemavaliku problemaatikale, kritiseeris osa õpilasi ka üldisemaid eksami sisulisi aspekte. Näited 28 ja 29 keskenduvad küll samuti valikuvõimalustele, kuid argumentatsiooni sisuks on nendel juhtudel pigem tõlgendamise problemaatika. Näites 28 avaldab autor muret selle üle, et kitsas teemade valik raskendab oluliselt originaalselt mõtteid väljendada. Õpilane on oma arvamuses kindel, kuid argumentatsioon on siiski tunde põhine, konkreetseid näiteid või tõendeid probleemistiku esile toomiseks tal pole. Sisuliselt on eelnevaga sarnane ka näide 29. Abiturient toetub ka sel juhul tunnetele ning väidab, et teemat saab vaid üheselt tõlgendada, mistõttu ei tasu loominguilisust kirjutistes oodata. Mõlemad näited pärinevad eksamile eelnenud aastast, mistõttu toetuvad autorid tõenäoliselt katseeksami ülesannetele. Siiski pole välja toodud konkreetseid fakte eksamitöödest, mis aitaks põhjendada argumentatsiooni ja tooks esile teemade liigse ühekülgsuse ja probleemipüstituse nõrkuse.

- (28) *Kui senist eesti keele eksamit on nimetatud koguni küpsuskirjandiks, siis uue eksami kohta niisugust nimetust ilmselt kasutada ei saa – kitsas teemavalik ning puudulik sõnastus ei lase õpilasel oma arvamust ja maailmavaadet esile tuua ega iseseisvalt järelduste ja lahendusteni jõuda. (PM 7.11.2011)*
- (29) *Vähe on mõtet otsida loomingulisust kirjandist, mille probleemipüstitus määrab üheselt teema tõlgendamise viisi. (PM 7.11.2011)*

Järgnevas näites (30) pööratakse tähelepanu väga konkreetsele sisulisele veale. Õpilane toetub argumentatsioonis katseeksami ülesandele ning sellest tulenenud arusaamatusele. Olgugi et väite aluseks on kindel tekst, esitab autor siiski tundepõhise argumendi. Emotsionaalsust toob esile argumendi teine pool, kus autor väidab, et *edasised avaldused on pelgalt varem väljaõeldu vahvad variatsioonid*. Selline väljendusviis kahandab oluliselt argumentatsiooni tõsiseltvõetavust.

- (30) *Teises sama teksti puudutavas küsimuses tuleb artiklist välja tuua kolm erinevat seisukohta, kuid pakutud vastuses leidub neid vaid kaks; edasised avaldused on pelgalt varem väljaõeldu vahvad variatsioonid. (PM 7.11.2011)*

Näites 31 väidab õpilane, et eksami teeb keeruliseks oodatav vastuse pikkus. Autori argumentatsioon on tundepõhine, kuna väljendab vaid oma arvamust ülesande suhtes. Argumendi sõnastus väljendab õpilase kahtlust, kuna väljendid *üsna palju* ja *üsna lühike* näitavad, et abiturient pole ka ise öeldus täiesti kindel.

- (31) *Aga raske on selle eksami juures just see, et lugemistekstis peab küsimustele vastama 50–100 sõnaga. Seda on üsna palju, arvestades, et tekst on üsna lühike. (Delfi 11.01.2012)*

### 4.3.2. Eksami ülesehitus ja hindamine

Üks komplekseksami uuendustest on see, et õpilane on kohustatud lühikirjandi ise pealkirjastama. Tegemist pole otseselt sisulise nõudega, kuid näites 32 toob õpilane välja, et ülesande selgitus ei ole täpselt mõistetav. Abituriendi argumentatsioon on faktipõhine, kuna toetub tõestatavale allikale. Autor väidab, et *kättesaadavates materjalides pole esitatavaid tingimusi täpsustatud*, mis võimaldab allikaid kontrollida ja argumentatsiooni tõsiduses veenduda.

- (32) *Nii jääb näiteks selgusetuks, mida oodatakse õpilastelt lühikirjandi pealkirja sõnastamisel: kättesaadavates materjalides pole esitatavaid tingimusi täpsustatud.*  
(PM 7.11.2011)

Kui eksami teemade, sisu ja ülesehituse osas tõid abituriendid välja ka negatiivseid aspekte, siis uue eksami hindamissüsteemi suhtes olid arvamused väga positiivsed. Artiklites põhjendati oma poolehoidu eksami suhtes sellega, et hindamissüsteem annab võimaluse nõrgematel õpilastel kõrgemaid tulemusi saavutada ja abituriendid on võrdsemas seisus. Nii näited 33 kui 34 kajastavad õpilaste arvamust, justkui oleks uue eksami hindamine leebem. Argumentatsioon on tunded põhine, väljendid nagu *parema võimaluse* (33), *rahuldavale hindele* (33), *natukene lihtsam* (34) väljendavad siiski kirjutajate kahtlust ja subjektiivsust. Näites 35 on õpilane eriti enesekindel ja väidab, et *eksam annab võimaluse igaihele, kel vähegi mõtlemisvõimet on*.

- (33) *Lühikirjand annab traditsioonilise kirjandiga võrreldes kõikidele õpilastele parema võimaluse sooritada eksam rahuldavale hindele.* (ÕL 21.10.2011)

- (34) *„Kirjandi osa on väiksem ja selles mõttes on eksam natukene lihtsam. Kui muidu kirjutasid kirjandi ja midagi ei osanud, said nulli, aga lugemisosas – see oskus on igal inimesel vist ikka olemas,“ leidis Nirk eksamis positiivset.* (PM 30.04.201)

- (35) *Uus eksam annab aga võimaluse igaihele, kel vähegi mõtlemisvõimet on.*v(Delfi 06.05.2012)

Sama teemaga seonduvalt toodi ühes artiklis välja ka fakt, mis kajastab hindamisega seotud probleemi. Argument pärineb artiklist, mis ilmus eksamile eelnenud aastal ja seega toetub katseeksamitööle, kuid õpilane toob esile probleemi, mis mõjutas eksamiks valmistumist ning üldiselt hindamissüsteemi mõistmist. Näites 35 väidab abiturient, et katseeksami tulemused avalikustati, kuid hindamise aluseks olnud võtit mitte. Tegemist on faktiga, mida on võimalik kontrollida ning eeldatavasti tõi autor esile selle väite just seetõttu, et eksamiks valmistudes polnud võimalik katseeksamist lähtuvalt võrrelda töö ülesandeid ja hindamisvõtme alusel eeldatavaid vastuseid.

(36) *Eksami tulemused on juba avalikud, kuid hindamisel tegelikult kasutatud võti pole siiani kättesaadav. (PM 7.11.2011)*

#### **4.3.3. Eksami asjakohasuse ja aja temaatika**

Eksamit kritiseerivates artiklites rõhutasid õpilased, et eksami muutus on ootamatu ning liialt rutakalt tehtud otsus. Näide 36 pärineb artiklist, mis ilmus mõned kuud enne eksami toimumist. Argument on tunde põhine ja autor toetub oma vastumeelsust avaldades asjaolule, et 2012. aasta lõpetajad pole saanud uueks eksamiks piisavalt valmistuda, kuna gümnaasiumiastme alguses alustati õppimist plaani järgi, mille eesmärk oli valmistuda konkreetselt küpsuskirjandiks. Vähest ettevalmistusaega toetab küll fakt, et eksami muutmine tõesti kinnitati alles 2011. mais, kuid seejuures pole autoril tugineda kindlatele muutustele õppekorralduses, mis kinnitaksid, et ettevalmistus jääb lühikeseks.

(37) *Kuivõrd uus eksamiformaat sai kinnituse alles 2011. aasta mais, on ilmne, et tänavused abituriendid ei suuda eksamiks 2014. aasta lõpetajatega võrreldaval määral valmistuda kas või sellepärast, et esimestel on lõviosa kursustest juba eelmise eksami poolt määratud „dominantidele“ toetudes läbitud. (PM 7.11.2011)*

Samal teemal väljendab abiturient vastumeelsust ka näite 37 puhul. Olgugi et argumentatsioonil lähtub ta jällegi sellest, et uus eksam kinnitati liiga hilja, siis konkreetseid fakte argumentatsiooni toetuseks pole välja toodud. Ka viitamine



hindamisjuhendi puudulikkusele ei suurenda väite konkreetsust. Autor küll väidab, et polnud *tõsiseltvõetavat hindamisjuhendit*, kuid see väljendab vaid tema kahtlusi juhendi asjakohasuse suhtes, selle tegelik väärtus on aga tõendamata.

(38) *Uue eksami tulek sai selgeks alles poolteist aastat enne lõpetamist ning veel enne eksamit ei olnud isegi riiklikul eksamikomisjonil mingisugust tõsiseltvõetavat hindamisjuhendit.* (Delfi 06.05.2012)

Ühes artiklis väljendas abiturient kahtlust eksami üldise asjakohasuse suhtes. Argumentatsioon näites 39 väljendab vaid tema arvamust ning kahtlusi. Õpilase väitel võiks sisaldada eksam ka suulist osa, kuid ettepanekut lähemalt ei selgitata ning selle muutuse olulisust faktidega ei tõendata.

(39) *Eksam pole ka ajaga kaasaskäiv – sees võiks olla näiteks kõnelemisosa nagu inglise keele eksamis.* (EPL 15.03.2012)

#### **4.3.4. Emotsionaalsus õpilaste artiklites**

Väga emotsionaalset argumentatsiooni esines õpilaste artiklites võrdlemisi vähe, esile tõusid vaid üksikud argumendid. Ilmselt ei rõhunud õpilased emotsionaalsusele seetõttu, et ei usunud selle mõjukusse. Järgnevad näited aga pärinevad eksamile eelnenud aastast ning samast artiklist, mis ainsana teatud määral erilise tunderohkusega eristus. Näites 40 väljendatakse muret selle üle, et õpilased on liialt vähe kaasatud uue eksamiga seotud aruteludesse ning autori kohaselt tunnevad õpilased end *suisa reedetuna*.

(40) *Praegu tunneme end kõrvalejätuna, suisa reedetuna.* (PM 7.11.2011)

Järgnev näide on aga emotsionaalsem ja eristub just erilise väljendusviisiga. Argument loob sõnakasutusega justkui illusiooni, mis peegeldab uue eksami sooritamist kui õpilase jaoks eriliselt keerukat väljakutset. Mulje komplekseksami raskustest on jätnud autor väljenditega nagu *noateral tasakaalu hoides ja mustkunstniku kombel*, mis tekitavad arusaama, justkui oleks tegemist millegi ilmvõimatuga. Emotsionaalsust lisab ka väide,

et õpilase tulevik sõltub *ikkagi ühe hindaja armust*. Eksami subjektiivsele hindamisele rõhudes võtab autor teataval määral hoiatava seisukoha.

- (41) *Noateral tasakaalu hoides peab kirjutaja niisiis sooritama mustkunstniku kombel kübaratriki, misjärel oleneb kogu tema tulevik ikkagi ühe hindaja armust.*  
(PM 7.11.2011)

#### **4.4. Eksami koostajate arvamuste kajastamine**

Eksami koostajate ja Sihtasutus Innove seisukohti uue eksami suhtes vahendab peamiselt Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse eesti keele peaspetsialist Märt Hennoste. Mitmed Hennoste sõnavõttud on kirjutatud vastusena mõne õpetaja artiklile, enamasti tutvustab ta komplekseksami ülesehitust ja hindamissüsteemi ning kommenteerib katseeksami tulemusi. Kui õpetajate arvamused uue eksami suhtes olid valdavalt negatiivsed, siis eksami koostajad esitavad ajakirjanduses muudetud eksamivormi suhtes vaid pooltargumente. Lisaks Märt Hennoste argumentidele on käesolevas peatükis käsitletud ka Haridus- ja Teadusministeeriumi keeleosakonna nõuniku Jüri Valge seisukohavõttu riigieksami muudatuse osas.

##### **4.4.1. Hindamine**

Märt Hennoste sõnavõttudes domineerib teemana kindlasti eksami hindamine. Kuna pedagoogide artiklites tuli esile rahulolematuse hindamisvõtme ebatäpsuse suhtes, siis argumentatsioon keskendub suure osas koostajate õigustamisele. Väited (ja kohati vastuväited õpetajate ütlustele) ei põhine siiski konkreetsetel faktidel või eksami eristuskirjal, vaid subjektiivsel arvamusel. Tundepõhisus tuleb esile enim näites 43, kus öeldakse, et hindamine lähtub konkreetsest juhiseist, kuid väide *sellise tulemuse jaoks tuleb kõvasti vaeva näha*, näitab vaid eksami koostajate seisukohti ja pole kuidagi tõestatav. Samuti on subjektiivne ning tunnetel põhinev argumentatsioon näites 42. Esmalt väidab autor, et *hindamisjuhendid on asjakohased*, kuid lähtub öelduga vaid enda arvamusest. Samuti ei ole alust argumendil, et võti on kõigile osapooltele arusaadav.

- (42) *Hindamisjuhendid on asjakohased ning hindajatele üheselt mõistetavad.* (EES 11.04.2011)
- (43) *Võtme ulatusest välja jääv on tõesti vale, kuid sellise tulemuse jaoks tuleb kõvasti vaeva näha.* (PM 18.05.2011)

Hindamise temaatika puhul rõhutasid eksami koostajate artiklid enamjaolt uue eksami objektiivsust kui selle üht tugevust. Väide, et *praegused hinded on objektiivsemad* (44), püüab veenda lugejat praeguse eksamivormi nõrkustes. Näites esinev argumentatsioon on tunde põhine, kuna subjektiivse hindamise problemaatikat on ka komplekseksami puhul esile toodud ning antud näide ei tõesta, et etteheited on olnud asjatud ja et uus eksamitõepoolest objektiivsem on.

- (44) *Kuid praegused hinded on objektiivsemad. Kui kontrollida vaid üht kitsast valdkonda, võib saada kallutatud tulemuse. Õppekava laiem kontroll annab täpsema teadmise õpilaste oskustest.* (Delfi 21.06.2012)

Näide 45 keskendub sarnaselt eelmisega objektiivsuse temaatikale, kuid kvalifitseerub faktiargumendina, kuna hindamissüsteemi tugevusi kinnitab eksami koostajate nimel spetsialist Märt Hennoste.

- (45) *„Nüüd, kus eksam on objektiivsemalt hinnatav ja õpilane saab oma õppekavakohaseid teadmisi näidata laiemalt erinevates valdkondades, siis hindekünnisel eelkõige see subjektiivsuse määr on selgelt vähenenud ja selle tõttu võib öelda, et uus eksamivorm on palju rohkem õpilasega arvestav ja õpilassõbralikum,“* rääkis Hennoste. (Koolielu 22.06.2012)

#### **4.4.2. Eksami tulemused**

Lisaks hindamise temaatikale, käsitlesid paljud eksami koostajate seisukohti kajastavad artiklid uue eksamivormiga kaasnevat tulemuste paranemist. Näide 46 keskendub faktilistele näidetele, mis tõestab, et uue vormiga eksami tulemused olid kõrgemad ning seetõttu võib komplekseksamit pidada jõukohasemaks.

- (46) *Uus eksamivorm hõlmab õpilaste keeleteadmisi laiemalt ja on seetõttu jõukohasem kui praegune: eksamit mittesooritanute protsent langes olulisel määral (20 punktist väiksema tulemuse sai katseeksamil alla 0,1% õpilastest, 2010. aasta eesti keele riigieksamil oli see 1,64 %) ning on võrreldav teiste riigieksamitega.*  
(EES 11.04.2011)

Ka näited 47 ja 48 on faktiargumendid, kuna vahendavad eesti keele spetsialisti Märt Hennoste öeldut. Mõlemas tsitaadis viitab Hennoste, et tema väited põhinevad eksami tulemustel, väljenditega *tulemused kinnitavad* (47) ning *tõi kaasa ka keskmise tulemuste kasvu* (48), soovib Hennoste suurendada argumentatsiooni usaldusväärsust.

- (47) *„Tulemused kinnitavad, et kui õpilastele anda võimalus näidata oma teadmisi eri valdkondades, siis see toetab nende sooritust,“ ütles ta.* (Delfi 21.06.2012)

- (48) *„Eksam mõõtis õpilaste teadmisi ja oskusi täpsemalt, kontrollis õpilaste oskusi laiemalt ja tõi kaasa ka keskmise tulemuste kasvu ehk kvaliteedi tõusu,“ rääkis Hennoste.* (Delfi 24.06.2012)

Olgugi et näited 47 ja 48 on esitatud faktiargumentidena, on sisuliselt tegemist siiski Hennoste subjektiivse arvamusega. Konkreetseid numbrilisi näiteid pole esitatud, vaid antud ütlustes põhinebki argumentide väärtus spetsialisti arvamusel.

#### **4.4.3. Sisu ja ettevalmistuse temaatika**

Kuigi enamasti põhinesid eksami koostajate artiklid õpetajate argumentatsiooni ümberlökkamisel, siis esitati lisaks konkreetsetele hindamise ja tulemuste temaatikale ka üldisi argumente uue eksamivormi toetuseks. Enamasti oli aga tegemist tunnetel põhinevate subjektiivsete ütlustega. Näites 49 küll öeldakse, et *uus eksamikord arvestab rohkem õpilasega*, kuid mille põhjal seda väidetakse, mainitud pole. Ebakindlust argumentatsioonis lisavad väljendid nagu *pigem soodustab oma peaga mõtlemist* (50), samuti esineb väidetes liialdamist. Öeldes, et *praegused pakkide kaupade ühesugust korrektset mõtteviisi väljendavad kirjandid ei viita* (50) näitab, et argumentatsiooniga ei

tooda välja mitte uue eksamivormi tugevusi, vaid keskendutakse ka küpsuskirjandi halvustamisele.

(49) *Võib öelda, et uus eksamikord arvestab rohkem õpilasega.* (PM 22.06.2012)

(50) *Uus süsteem pigem soodustab oma peaga mõtlemist, millele praegused pakkide kaupa ühesugust korrektselt positiivset mõtteviisi väljendavad kirjandid ei viita.*  
(PM 18.05.2011)

Kuna õpetajad viitasid artiklites ka eksamivormi killustatusele, püüdsid eksami koostajad tuua välja kaheosalise eksamitöö tugevusi. Argumentatsioonis ei toodud välja fakte, mis toetaksid konkreetselt eksami kaheosalisust. Põhjendati, et sel juhul on tegemist *loogilise ülesehitamisega* (51), kuid see on vaid osa inimeste arvamus ja ei peegelda korraldust, mis võiks efektiivsem olla kõigi õpilaste jaoks.

(51) *Tegelikuses on eksami loogika täpselt vastupidine, tegemist ei ole mitte tööprotsessi killustamise, vaid selle loogilise ülesehitamisega.* (ÕL 20.05.2011)

Eksami ettevalmistuse korralduse kohta esitasid pedagoogid samuti palju argumente, mis enamasti peegeldasid eksami koostajate tehtud vigu. Vastuargumendina leidis aga näiteid, mis kinnitavad, et õpetajaid siiski informeeriti komplekseksami olemusega kaasnevatest olulistest muudatustest, et tagada piisav ettevalmistus. Näites 52 tuuakse välja, et Eesti Emakeeleõpetajate Selts korraldas suve- ja sügispäevi, et tagada pedagoogide informeeritus. Tegemist on faktiargumendiga, kuna viidatakse konkreetsele korraldajale ja ürituste toimumine on kontrollitav.

(52) *Lisaks on Eesti Emakeeleõpetajate Selts, kelle esindajatega uus eksamivorm välja töötati ja kokku lepiti, korraldanud suve- ja sügispäevi, mille mõjul on olnud võimalik oma õpetustegevuse rõhumuutusi kavandada.* (PM 18.05.2011)

## Kokkuvõte

2012. aastal sooritasid abiturientid esimest korda kaheosalist eesti keele riigieksamit ning siinse bakalaureusetöö eesmärk oli uurida selle eksami kajastamist ajakirjanduses. Kuna uue riigieksami kehtestamine puudutas nii õpilasi, eesti keele õpetajaid kui ka eksami korraldusliku poolega seotud isikuid, oli uurimuse eesmärk selgitada, mil määral on erinevate osapoolte seisukohad meedias kajastatud. Et keskenduda eesti keele riigieksami seotud sisulisele poleemikale, analüüsiti siinse bakalaureusetöö raames fakti- ja tundepõhiseid argumente eesti keele riigieksamit kajastanud artiklites.

Temaatilisel keskendusid artiklid enamasti samadele uue eesti keele riigieksamiga seotud aspektidele – läbivateks teemadeks olid eksami hindamine, ülesehitus ja asjakohasus. Õpetajate ja abiturientide argumentatsioon oli eksami suhtes valdavalt negatiivne – kritiseeriti vähest ettevalmistusaega ning piiratud valikuvõimalusi. Osapoolte argumentatsioonis oli domineeriv tundepõhine argumentatsioon, analüüsis toodi esile ka erilisel emotsionaalsed argumendid. Eksami koostajate argumentatsioon oli valdavalt faktipõhine. See tulenes ilmselt asjaolust, et artiklid olid enamasti suunatud vastustena õpetajate ja abiturientide öeldule ning nende eesmärk oli nende väiteid ümber lükata.

Õpetajate tundepõhise argumentatsiooni ülekaalu tingis tõenäoliselt asjaolu, et õpetajad väljendasid meedia vahendusel eelkõige ebakindlust ja muret, vähem rõhuti eksami sisulistele nõrkustele. Faktiargumente esitasid õpetajad, kes tõid arutlustes välja näiteks katseeksami tulemusi, mis võimaldas statistika kaudu rõhuda lõpukirjandi tugevustele. Väiteid toetati ka eksperdi hinnangutega, enamasti kasutati seejuures kolleegide tsitaate.

Abiturientide seisukohti kajastanud artikleid oli tunduvalt vähem kui õpetajate arvamused. Kuigi artiklite hulk oli väiksem, keskendusid õpilased pedagoogidega sarnastele teemadele – väljendati muret komplekseksami väikeste valikuvõimaluste osas ning teadmatust eksami korralduse ja hindamise kohta. Abiturientide argumentatsioon oli samuti valdavalt tundepõhine, kuna peamiselt väljendati oma seisukohti eksamile

eelnenud aastal, mil eesmärk oli rõhuda teadmatusele ja hirmule. Faktiargumente esitati samuti katseksamile toetudes, mille põhjal toodi välja näiteks puudusi eksami hindamisvõtmes.

Eksami koostajate nimel võttis ajakirjanduses sõna enim Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse peaspetsialist Märt Hennoste. Nagu eelnevalt mainitud, olid artiklid suunatud enamasti vastustena õpetajate arvamusaladele ning argumentatsioonis püüti faktidega ümber lükata komplekseksami kritiseerivaid väiteid. Tundepõhiste argumentide abil väljendati eksami koostajate üldist seisukohta, et küpsuskirjandi vorm on „aegunud“ ning uuendused on vajalikud. Emotsionaalsust tuli esile aga tunduvalt vähem, kuna artiklite eesmärk oli siiski edastada konkreetseid eksami muutust toetavaid argumente ning rõhuda professionaalsele kuvandile.

Analüüsis selgus, et kõige aktiivsemalt osalesid argumentatsioonis õpetajad, kes arutlesid eelkõige komplekseksami sisuliste puuduste üle. Mõningad õpetajad väljendasid ka toetust eksami suhtes, kuid seejuures toodi esile pigem küpsuskirjandi puudusi kui komplekseksami tugevusi. Õpilaste seisukohti kajastati ajakirjanduses tunduvalt vähem. Ilmus küll artikleid eksamile eelnenud aastal, kuid eksami koostajatelt vastukaja õpilaste artiklitele ei tulnud. Seega saab analüüsist järeldada, et poleemika uue riigieksami osas põhines peamiselt pedagoogide ja eksami koostajate vahelisel vastuolul. Õpilased said küll võimaluse seisukohti avaldada, kuid sisulisse diskussiooni abituriumit ei kaasatud.

Siinset bakalaureusetööd saaks mitmel viisil edasi arendada. Võimalus on uurida seda, mil määral mõjutasid õpetajate ja õpilaste sõnavõtted uue eesti keele riigieksami sisulist poolt – kas ja kui palju muudeti hindamisvõtit, mil määral pöörati rõhku valikuvõimalustega seotud kriitikale. Kuna uue vormiga eesti keele riigieksami kohta varasemad uurimused puuduvad, tasub kindlasti uurida ka komplekseksami sisulist poolt.

## Kirjandus

### Teoreetiline kirjandus:

**Aava, Katrin 2010.** Eesti haridusdiskursuse analüüs. Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid. Tallinn: Tallinna Ülikool.

**Beaugrande, Robert-Alain de, Dressler, Wolfgang Ulrich 1981.** Introduction to Text Linguistics. London, New York: Longman.

**Dijk, Teun A. van 2001.** Critical Discourse Analysis. – Handbook of Discourse Analysis. Oxford: Blackwell.

**Dijk, Teun A. van 2005.** Ideoloogia. Multidistsiplinaarne käsitus. Tartu: Tartu Üikooli Kirjastus.

**Fairclough, Norman 1995.** Critical Discourse Analysis. The critical study of language. London: Longman.

**Halliday, M. A. K. 1994.** An Introduction to Functional Grammar. Second edition. London: Arnold.

**Hennoste, Märt 1998.** Arukas arutleja. Tallinn: Virgela.

**Hiidenmaa, Pirjo 2000.** Lingvistinen tekstintutkimus. – Kieli, diskurssi & yhteisö. Toim. Kari Sajavaara, Arja Piirainen-Marsh. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 166–167.

**Kaldjärv, Merle 2003.** Argumentatsioon meediatekstides. – Tekstid ja taustad II. Tekstianalüüsi vaatepunkte. Tartu Ülikooli eesti keele osakond. Toim. Reet Kasik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 10–43.

**Kasik, Reet 2002.** Lingvistiline tekstianalüüs. – Teoreetiline keeleteadus Eestis. Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4. Tartu Ülikooli Kirjastus, 74–85.

**Kasik, Reet 2007.** Sissejuhatus tekstiõpetusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.



**Kasik, Reet 2008.** Meediateksti analüüs: eesmärgid ja metoodika. – Tekstid ja taustad V. Meediatekstide keelekasutus ja selle sotsiokultuurilised taustad. Tartu Ülikooli eesti keele osakond. Toim. Reet Kasik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 11–37.

**Lepajõe, Kersti 2011.** Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. *Dissertationes Philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis* 31. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

**Mauk, John, John Metz 2013.** *Inventing Arguments. Brief Third ed.* Australia, Brazil, Japan, Korea, Mexico, Singapore, Spain, United Kingdom, United States: Wadsworth Cengage Learning.

**Meos, Indrek 2003.** *Loogika. Argumentatsioon. Mõtlemiskultuur.* Tallinn: Koolibri.

**Talbot, Mary 2007.** *Media discourse : Representation and Interaction.* Edinburgh : Edinburgh University Press.

**Michael Meyer, Michael, Stefan Titscher, Eva Vetter, Ruth Wodak 2000.** *Methods of Text and Discourse Analysis.* Trans. by Bryan Jenner. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

**Walton, Douglas 2007.** *Media argumentation: Dialectic, Persuasion, and Rhetoric.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Allikad:**

**Delfi 06.05.2012.** Uus emakeeleksam annab võimaluse ka vähem andekatele, <http://rahvahaal.delfi.ee/news/uudised/uus-emakeeleksam-annab-voimaluse-ka-vahem-andekatele?id=64353759>. Vaadatud 01.12.2014.

**Delfi 22.05.2011 = Kess, Edward 2011.** Lõpukirjandi asendamine eksamiga – reform reformi pärast?, <http://www.delfi.ee/news/paevauudised/arvamus/edward-kess-lopukirjandi-asendamine-eksamiga-reform-reformi-parast?id=46359807>. Vaadatud 07.12.2014.

**Delfi 01.05.2012 = Kess, Edward 2012.** Eesti keeleksam 2012 – õpilastel nappis aega, õpetajatel õppematerjale,

<http://www.delfi.ee/news/paevauudised/arvamus/edward-kess-eesti-keele-eksam-2012-opilastel-nappis-aega-opetajatel-oppematerjale?id=64330765>. Vaadatud 07.12.2014.

**Delfi 24.06.2012 = Kukemelk, Epp-Mare 2012.** Märt Hennoste: osaoskustega eesti keele eksam on mitmekülgsem, <http://www.delfi.ee/news/paevauudised/eesti/mart-hennoste-osaoskustega-eesti-keele-eksam-on-mitmekulgsem?id=64581326>. Vaadatud 10.12.2014.

**Delfi 21.06.2011 = Lõhmus, Alo 2011.** Uut tüüpi eksam andis ootamatult hea saagi, <http://maaleht.delfi.ee/news/maaleht/uudised/uut-tuupi-eksam-andis-ootamatult-hea-saagi?id=64572434>. Vaadatud 10.12.2014.

**Delfi 11.01.2012 = Viide Sirle 2012.** Abiturient: uus eesti keele eksam on objektiivsem, <http://rahvahaal.delfi.ee/news/uudised/abiturient-uus-eesti-keele-eksam-on-objektiivsem?id=63761308>. Vaadatud 07.12.2014.

**EES 11.04.2011 = Lippin, Robert 2011.**  
[www.eeselts.edu.ee/www/v1/?download=Kiri\\_4.1.\\_11042011...odt](http://www.eeselts.edu.ee/www/v1/?download=Kiri_4.1._11042011...odt). Vaadatud 16.04.2015.

**EPL 15.03.2012.** Uus emakeeleksam pani koolijuhigi endas kahtlema. – Eesti Päevaleht 15. mär.; <http://epl.delfi.ee/news/eesti/uus-emakeeleksam-pani-koolijuhigi-endas-kahtlema?id=64075415>. Vaadatud 07.12.2014.

**EPL 19.11.2011 = Kahro, Ilmar, Inge-Helene Pello, Kristiina Sulgusaar 2011.** Uus eesti keele eksam külvab koolides hirmu. – Eesti Päevaleht 19. nov.; <http://epl.delfi.ee/news/eesti/uus-eesti-keele-eksam-kulvab-koolides-hirmu?id=61867398>. Vaadatud 01.12.2014.

**EPL 17.05.2011 = Mägi, Krista 2011.** Uus eksam on parem, sest ta on parem. – Eesti Päevaleht 17. mai, <http://epl.delfi.ee/news/arvamus/uus-eksam-on-parem-sest-ta-on-parem?id=51297218>. Vaadatud 01.12.2014.

**Eristuskiri 2012 = Eesti keele riigieksami eristuskiri;**  
[http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti\\_keele\\_riigieksami\\_eristuskiri4.pdf](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti_keele_riigieksami_eristuskiri4.pdf). Vaadatud 10.02.2015.

**JT 03.05.2012 = Kaugerand, Jüri 2012.** Kas uus eesti keele riigieksam on parem kui vana? – Järva Teataja 3. mai, <http://pluss.jt.ee/827860/kas-uus-eesti-keele-riigieksam-on-parem-kui-vana/>. Vaadatud 07.12.2014.

**Koolielu 22.06.2012 = Pors, Merje 2012.** Spetsialist: eesti keele uus riigieksam kulges plaanipäraselt, <http://koolielu.ee/info/readnews/176398/spetsialist-eesti-keele-uus-riigieksam-kulges-plaanipraselt>. Vaadatud 10.12.2014.

**LE 12.04.2012 = Ilves, Kaie 2012.** Õpetajad: uus eksam tuli liigselt kiirustades. – Lääne Elu 12. apr; <http://online.le.ee/2012/04/12/opetajad-uus-eksam-tuli-liigselt-kiirustades/>. Vaadatud 01.12.2014.

**PM 30.04.2012 = Kund, Oliver 2012.** Eksamipinki minejad: uus eksam pabistama ei pane. – Postimees 30. apr.; <http://tallinncity.postimees.ee/825442/eksamipinki-minejad-uus-eksam-pabistama-ei-pane>. Vaadatud 01.12.2014.

**PM 22.06.2012 = Kund, Oliver 2012.** Hennoste: eesti keele eksami uuendamine läks täkkesse. – Postimees 22. jun.; <http://www.postimees.ee/885312/hennoste-eesti-keele-eksami-uuendamine-laks-takkesse>. Vaadatud 10.12.2014.

**PM 07.11.2011 = Teder, Merike 2011.** Abituriendid kritiseerivad uut eesti keele riigieksamit. – Postimees 7. nov.; <http://www.postimees.ee/624914/abituriendid-kritiseerivad-uut-eesti-keele-riigieksamit>. Vaadatud 01.12.2014.

**PM 18.05.2011 = Valge, Jüri 2011.** Jüri Valge: hoidlemaks isamaa ilu. – Postimees 18.mai; <http://arvamus.postimees.ee/441424/juri-valge-hoidlemaks-isamaa-ilu>. Vaadatud 10.12.2014.

**PM 10.05.2011 = Veerus, Maris 2011.** Läbi mõtlemata riigieksam. – Postimees 10. mai; <http://arvamus.postimees.ee/432358/maris-veerus-labi-motlemata-riigieksam>. Vaadatud 01.12.2014.

**ÕL 20.05.2011 = Hennoste, Märt 2011.** Lõpukirjandisse klammerdumine on karuteene eesti keele õpetamise tulevikule. – Õpetajate Leht 20. mai, lk. 9.

**ÕL 21.10.2011 = Kütisaar, Mariliis 2011.** Uus ja vana, poolt ja vastu. – Õpetajate  
Leht 21. oktoober, lk.4

**ÕL 22.06.2012 = Veismann, Tiina 2012.** Uus eksamivorm süvenemist ei soosi. –  
Õpetajate Leht 22. juuni, lk. 5.

## **Media coverage of the Estonian language examination**

The aim of this bachelor's thesis is to analyse the coverage of the Estonian language examination in Estonian media. The research focuses on the examination of 2012, which was the year when a new format of the examination was introduced. As the opinions and problems related to the changed examination format were different for students, teachers, organisational boards and other interest groups, the media coverage of the exam from these different perspectives varied as well. In order to distinguish between the differences, the coverage from these different perspectives are described separately in this thesis. With the aim of emphasising the substantial controversy of the topic, fact and emotion-based arguments are analysed.

In the theoretical part of the thesis, firstly the terms *text* and *discourse* are explained and the method of critical discourse analysis is explained. Secondly, the author gives an overview of media and educational discourses. The last theoretical chapter focuses on argumentation, with the emphasis on media argumentation and fact and emotion-based arguments.

In the practical part of the thesis, the argumentation which was used in the articles related to the Estonian language examination is analysed using the method of CDA (*critical discourse analysis*). The analysis reveals that teachers and students were mostly critical of the new examination format. Teachers were mainly worried about of the lack of information and materials. They expressed their concerns rather emotionally, which resulted in the dominance of emotion-based arguments. Some teachers also expressed their support for the new examination, but this was mainly done by bringing out the negative aspects of the old examination format, instead of expressly emphasising the strengths of the new examination format.

Students' standpoints regarding the new examination format were not extensively covered in the media. Still, the few articles regarding the viewpoint of the students on the topic contain mostly emotional argumentation, which seem to be done with the aim of

expressing fear and uncertainty. The articles indicate that students were concerned with the lack of options, evaluation principles and shortcomings of the test-examination. Negative statements were expressed mostly during the year before the new examination.

The third part of the practical analysis focuses on the articles expressing the opinions of the people who compiled the Estonian language examination. The majority of these articles are directed as responses to the critical statements made by teachers. Argumentation is mainly factual and seems to be aimed to overturn the teachers' claims. In the articles, the representatives of the National Examination Centre emphasised the positive results of the test examination and more objective evaluation system of the new examination format.

The overall analysis of the articles reveals that the main discussion concerning the changes of the examination format was held between the teachers and the compilers of the examination. Students used the opportunity to express their opinion mainly during the year before the examination, but the criticism they expressed did not receive response from the National Examination Centre. Teachers' and students' argumentation was mainly emotion-based, the compilers of the examination tried more to support their arguments with facts.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Keiu Kärt Tammeaid (sünnikuupäev: 22.09.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eesti keele riigiüksami kajastamisest ajakirjanduses“, mille juhendaja on dotsent Kersti Lepajõe,
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 25. mail 2015