

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
EESTI KEELE VÕÕRKEELENA OSAKOND

Jelena Usmanova

6. KLASSI EESTI KEELE TEISE KEELENA
TASEMETÖÖDE VÕRDLEV ANALÜÜS

Magistritöö

Juhendaja Tiina Kikerpill

Tartu 2015

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. ÕPITULEMUSED JA HINDAMINE	5
1.1. Õpitulemused	5
1.2. Hindamine	8
2. KEELEOSKUSE MÕÕTMINE	10
2.1. Testiliigid	11
2.2. Testide kvaliteet	12
2.3. Osaoskuste mõõtmine	16
2.3.1. Kuulamine	16
2.3.2. Lugemine	18
2.3.3. Kirjutamine	19
3. TASEMETÖÖDE VÕRDLEV ANALÜÜS	22
3.1. Tasemetööde üldeesmärgid	23
3.2. Kuuluvus testiliiki	24
3.3. Tasemetööde alusdokumentide analüüs	25
3.4. Tekstide autentsus	35
3.5. Tasemetöö ülesannete analüüs	36
3.5.1. Kuulamisülesannete analüüs	36
3.5.1.1. Esimene kuulamisülesanne	36
3.5.1.2. Teine kuulamisülesanne	39
3.5.2. Lugemisülesanded	42
3.5.2.1. Esimene lugemisülesanne	42
3.5.2.2. Teine lugemisülesanne	44
3.5.3. Keele struktuur	45
3.5.3.1. Keele struktuuri esimene ülesanne	46
3.5.3.2. Keele struktuuri teine ülesanne	47
3.5.4. Kirjutamine	50
KOKKUVÕTE	54
KASUTATUD KIRJANDUS	57

A COMPARATIVE ANALYSIS OF STANDARD-DETERMINING TESTS IN
ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE FOR GRADE SIX. SUMMARY

60

SISSEJUHATUS

Viimase kümne aasta jooksul on seoses kasvava vajadusega võõrkeelte oskuse järele toimunud suuri muudatusi keeleoskuse mõõtmise põhimõtetes ning keeletestide koostamisel, läbiviimisel ja hindamisel püütakse järgida rahvusvaheliselt tunnustatud põhimõtteid. Keeleoskustasemete kirjeldus peab olema ühiselt mõistetav ja läbipaistev ning keeleoskuse hindamine objektiivne.

Eestis on välja töötatud ja käivitatud Euroopa Nõukogu ühtsetel keeleoskustasemetel põhinev tasemeeksamite süsteem: viiakse läbi eesti keele teise keelena tasemetöid, põhikooli lõpueksamid ja gümnaasiumi riigieksameid. Kuna kõik kontrolliliigid peavad vastama nüüd Euroopa nõudmistele ja keeleoskuse mõõtmise põhimõtetele nüüdisaegse testiteooria valguses, tasemetöle esitatakse uusi nõudmisi. Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on analüüsida kõik muutused, mis toimusid tasemetöös viimaste aastakümnega.

Uurimistöö esimeses peatükis tutvustatakse põhikooli riikliku õppekava nõudeid keeleõppele I, II ja III kooliastmes. Teises peatükis vaadeldakse keeleoskuse mõõtmise põhimõtteid, testiliike ja nende kvaliteedi näitajaid. Samuti tutvustatakse kuulamis-, lugemis- ja kirjutamisoskuse mõõtmise iseärasusi. Kolmandas peatükis antakse hinnangut tasemetöödele testiteooria kohaselt ning võrreldakse kolm eesti keele teise keelena tasemetööd õppeaastatest 2005/2006, 2012/2013 ja 2013/2014: nende üldeesmärke, alusdokumente ja ülesandeid, pööratakse eraldi tähelepanu ülesannete autentsusele. Neljandas peatükis tehakse järeldusi tasemetööde uurimusest.

Käesolev magistritöö võib pakkuda huvi eesti keele teise keelena õpetajale ja keeleeksamite korraldamisega seotud inimestele ning aidata mõista hindamise mõju õppeprotsessile.

1. ÕPITULEMUSED JA HINDAMINE

1.1. Õpitulemused

2010. a toimusid riiklikus õppekavas muudatused võõrkeele valdkonna ainekavades. Sellest ajast toetub võõrkeelte õpe Euroopa keeleõppe raamdokumendi keeleoskustasemete kirjeldustele. Oluline muudatus võrreldes varasema õppekavaga on eesti keele teise keelena ainekava kuulumine võõrkeelte valdkonda (Muudatused valdkonna ainekavades 2010).

Nõudmised võõrkeele oskusele on esitatud Vabariigi Valitsuse 06. jaanuari 2011. a määruse nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ lisas 2 jaos Ainevaldkond „Võõrkeeled“. Gümnaasiumi lõpetaja omandab keeleoskuse kõrgel tasemel, mis võimaldab Eesti ühiskonnas ja eestikeelses keskkonnas iseseisvalt toimida, jätkata õpinguid eesti keeles ning kasutada eesti keelt töökeskkonnas ja ametkondlikus suhtluses. Peale selle mõistab gümnaasiumi lõpetaja ning väärtustab oma ja eesti kultuuri sarnasusi ja erinevusi ning arvestab neid suhtluses (Riigi Teataja Lisa 2 2011: 5–6). Eestikeelses gümnaasiumiastmes eduka õppimise aluseks on eesti keele kui teise keele õppimine ning hea B1-keeleoskustaseme saavutamine põhikoolis. Selle eesmärgi poole liikuda ei ole ei õpilastel ega nende õpetajatel kerge. Võõrkeele omandamine on pikaajaline tegevus, mis nõuab õppija aktiivsust, tahtmist ja pingutust. Eesti keel muukeelsetes koolides Eestis on erilisel kohal - see on üldjuhul esimene kokkupuude emakeelest erineva keele ja kultuuriga ning eesti keele teise keelena õppimise eesmärk on keele kui mitte ainult suhtlusvahendi, vaid ka kui õppimis- ja töövahendi kasutamine.

Siinses peatükis antakse ülevaade põhikooli õpilaste võõrkeelte ainevaldkonna õpitulemustest kolmes kooliastmes: I, II ja III kooliastmes. Õpitulemused I kooliastmes eeldavad, et 3. klassi lõpetaja: 1) saab aru lihtsatest igapäevastest väljenditest ja lühikestest lausetest; 2) kasutab õpitud väljendeid ja lühilauseid oma vajaduste väljendamiseks ning oma lähiümbruse (pere, kodu, kooli) kirjeldamiseks; 3) reageerib adekvaatselt lihtsatele küsimustele ja korraldustele; 4) on omandanud esmased

teadmised Eestist ja eesti kultuurist; 5) suhtub positiivselt eesti keele õppimisesse; 6) kasutab esmaseid õpioskusi võõrkeele õppimiseks; 7) oskab õpetaja juhendamisel töötada nii paaris kui ka rühmas (Valdkonnaraamat 2010). Neid kõrvutades võib järeldada, et 3. klassi lõpetajal areneb osaoskustest eeskätt kuulamine ja kuuldu mõistmine ning algelised rääkimisoskused, mis toetuvad õpitud kirjalikele tekstidele. Esmased teadmised Eestist ja eesti kultuurist, positiivne suhtumine eesti keele õppimisesse ning õpioskuste keele õppimiseks kasutamine ja õppimisvõime kuuluvad Euroopa keeleõppe raamdokumendi järgi üldpädevuste komponentide hulka (Euroopa keeleõppe raamdokument 2007: 119–126).

Õpitulemused II kooliastmes eeldavad, et 6. klassi lõpetaja: 1) suhtleb eesti keelt emakeelena kõnelejatega igapäevastes suhtlusolukordades ning kasutab sobivaid õpitud keelendeid; 2) saab õpitud temaatika piires aru lihtsatest tekstidest; 3) mõistab olulist õpitud temaatika piirides; 4) kirjutab lühikesi tekste õpitud temaatika piires; 5) teadvustab Eesti ja teiste maade kultuuride erinevusi ning oskab neid arvestada; 6) kasutab eestikeelseid teatmeallikaid (nt tõlkesõnaraamatuid, Interneti) vajaliku info otsimiseks ka teistes valdkondades ja õppeainetes; 7) rakendab õpetaja juhendamisel varem omandatud õpioskusi ja -strateegiaid; 8) töötab õpetaja täpsustavate juhiste järgi iseseisvalt, paaris ja rühmas; 9) seab endale õpieesmärke ning koostöös kaaslaste ja õpetajaga oskab hinnata oma saavutusi (Valdkonnaraamat 2010). Nende oskuste ja teadmiste põhjal võib järeldada, et osaoskustest on 6. klassi lõpetajal peavad kõige paremini välja kujunema kuulamine ja lugemine ehk retseptiivsed osaoskused, sest üheksast ettekirjutatud oskusest hõlmab kuulamist ja lugemist neli oskust. Produktiivsete osaoskuste kui rääkimis- ja kirjutamisoskuse arendamine on tagasihoidlikum ning piirdub õpitud temade kasutamisega. Neli õpitulemust kuulub Euroopa keeleõppe raamdokumendi järgi üldpädevuse komponentide hulka (Euroopa keeleõppe raamdokument 2007: 119–126). Üks õpitulemus – eestikeelsete teatmeallikate kasutamine info otsimiseks koondab endasse nii üldpädevust kui ka keelepädevust (Euroopa keeleõppe raamdokument 2007: 119–129).

Õpitulemused III kooliastmes eeldavad, et III kooliastme lõpetaja: 1) suhtleb eesti keeles igapäevastes suhtlusolukordades nii koolis kui ka väljaspool kooli; 2) mõistab

kõike olulist endale tuttavalt teemal; 3) oskab kirjeldada kogemusi, sündmusi, unistusi ja eesmärke ning lühidalt põhjendada ning selgitada oma seisukohti ja plaane; 4) oskab koostada lihtsat teksti tuttavalt teemal; 5) on omandanud esmased teadmised Eesti kultuuriloost, loeb eestikeelset eakohast kirjandust, vaatab filme ja telesaateid ning kuulab raadiosaateid; 6) töötab iseseisvalt, paaris ja rühmas; 7) hindab õpetaja abiga oma tugevaid ja nõrku külgi seatud eesmärkide järgi ning kohandab oma õpistrateegiaid (Valdkonnaraamat 2010). Loetletud õpitulemusi kokku võttes võib järeldada, et produktiivsete osaoskuste ehk rääkimis- ja kirjutamisoskuse osakaal kasvas suuresti ning kuulamisoskus areneb ka suhtlemisel. Kolm õpitulemust kuulub Euroopa keeleõppe raamdokument üldpadevuse komponentide hulka (Euroopa keeleõppe raamdokument 2007: 119–126).

Neid kolme kooliastme õpitulemusi kõrvutades on näha, et kõige rohkem õpitulemusi oodatakse II kooliastme lõpus. Võrreldes I kooliastmega kasvasid oluliselt nõudmised keelepädevuste suhtes nii suulise kui ka kirjaliku teksti vastuvõtmisel, lisandus ka kirjutamisoskus. Üldpädevustest peale kultuuriteadlikkuse tekkis vajadus õpivõime arendamise järele. II kooliastmes on III kooliastmega võrreldes samapalju nõudmisi keelepädevuste suhtes, kuid nõudmisi üldpädevuste suhtes on III kooliastmes vähem. II kooliastmes pööratakse rohkem tähelepanu produktiivsete osaoskuste arendamisele.

Õpitulemuste arengu täpsemaks eristamiseks on esitatud kooliastmeti osaoskused kuulamine, lugemine, rääkimine ja kirjutamine. Tabelis 1 esitatakse täpsustatud õpitulemused heal tasemel:

Tabel 1. Osaoskuste tasemed kooliastmeti

	Kuulamine	Lugemine	Rääkimine	Kirjutamine
I kooliaste	A 1.2	A 1.2	A 1.2	A 1.2
II kooliaste	A 2.2	A 2.2	A 2.2	A 2.2
III kooliaste	B 1.2	B 1.2	B 1.2	B 1.2

Tabeli 1 andmed osutavad, et igal kooliastmel nõutakse ühtlaselt arenenud osaoskusi ning eesti keele teise keelena oskuse saavutamine heal tasemel toimub kooliastmeti järk-järgult. Põhikooli lõpus keeleoskuse tasemed võivad varieeruda rahuldavast õpitulemusest B 1.1 väga hea õpitulemuseni B-2.1. Sel juhul on osaoskused samuti ühtlaselt arenenud (Valdkonnaraamat 2010).

1.2. Hindamine

2010. a toimusid riiklikus õppekavas muudatused ka hindamises. Olulise muudatusena on tagasiside andmine õpilasele. Siinses peatükis antakse ülevaade hindamise põhimõtetest põhikooli kolmes astmes – I, II ja III kooliastmes.

Eesti keele teise keelena õppeprotsessi kirjeldusest selgub, et I kooliastmes hinnatakse põhiliselt positiivset õpitulemust. Puudustele juhib õpetaja tähelepanu taktitundeliselt, osutades võimalustele neist üle saada. Õpilasele tuleb selgitada, et hindamine on õppeprotsessi loomulik osa. Õpilane hakkab õpetaja juhendamisel oma edukusele hinnangut andma. I kooliastmes võib enesehinnanguid anda emakeeles, kuid õpetaja peaks õpilast julgustama ka eesti keelt kasutama. Oluline on, et kõik õpilased saaksid oma mõtteid ja arvamusi välja öelda. Keelepädevuse kohaselt hinnatakse I kooliastmes põhiliselt kuulatud tekstist arusaamist ja suulist väljendusoskust (Valdkonnaraamat 2010).

II kooliastmel hinnatakse kõiki osaoskusi kas eraldi või lõimitult, andes tagasisidet eelkõige selle kohta, mida õpilane on hästi teinud ning õpilasele on samuti kui I kooliastmes selgitatakse, et hindamine on õppeprotsessi loomulik osa. Õpilane hakkab koostöös kaaslaste ja õpetajaga seadma endale õpieesmärgid ning andma hinnangut oma teadmistele ja oskustele. Õpetaja valib töövormid, mis võimaldavad õpilastel oma tööd analüüsida. Õpilane annab õpetaja juhendamisel oma teadmistele ja oskustele hinnangu eesti keeles, isegi kui eneseväljendusoskus on piiratud. Keelepädevuse kohaselt hinnatakse kas ühte kindlat või mitut keeleoskuse aspekti (nt sisu, ülesehitust, sõnavara, kõne ladusust, grammatika õigsust). II kooliastmes viiakse läbi mahukaid kompleksseid

kontrolltöid ning õpilasel peab olema võimalus saada tagasisidet oma keeleoskustaseme kohta (Valdkonnaraamat 2010).

III kooliastmes mõtestatakse hindamist õpilase jaoks kui õppeprotsessi osa. III kooliastmes hinnatakse kõiki osaoskusi kas eraldi või lõimitult ning antakse õpilasele adekvaatset tagasisidet. Õpilane seab koostöös õpetajaga endale õpieesmärged ning annab hinnangu oma teadmistele ja oskustele. Õpetaja valib töövormid, mis võimaldavad õpilastel oma tööd analüüsida. Õpilane annab õpetaja juhendamisel oma teadmistele ja oskustele hinnangu eesti keeles. Õpilasel peab olema võimalus selgusele jõuda oma keeleoskustasemes. Selle kohaselt hinnatakse kas ühte kindlat või mitut keeleoskuse aspekti (nt sisu, ülesehitust, sõnavara, kõne ladusust, grammatika õigsust). Õppeprotsessi jooksul viiakse läbi mahukaid kompleksseid kontrolltöid ning enne põhikooli lõpueksamit on soovitatav hinnata keeleoskustaset analoogselt eksamiga näiteks teha proovieksam (Valdkonnaraamat 2010).

Erinevate kooliastmete hindamis põhimõtteid kõrvutades võib järeldada, et need toetuvad põhikooli riikliku õppekava üldosale ning muutuvad kooliastmeti järk-järgult. Kasvab ja laieneb õpilaste teadvus, et õppimisprotsessi lahutamatu ja loomulik osa on hindamine. Areneb õpilaste oskus anda oma teadmistele hinnangut ning teadvustada, mida nad on enda arvates hästi omandanud ja mida vaja veel õppida. Sellega suureneb enesevastutus ja motivatsioon. Õpilaste õigus saada tagasisidet oma keeleoskustaseme kohta nii õpetajalt kui ka kaasõpilastelt aitab omandada ka õpioskusi. Igas kooliastmes on enesehindamisel oluline oma saavutuste või puuduste sõnastamine, mis aitab kaasa eneseanalüüsi ning tulevikus vigade vältimist. Vanemas kooliastmes peab õpilane oskama seada õpieesmärged ning see tõstab õpivõimet ja vajadust uute kogemuste ja elukestva õppimise järele.

2. KEELEOSKUSE MÕÕTMINE

Kahtlemata on teadmiste ja oskuste kontroll õppeprotsessi lahutamatu ja tähtis osa, sest see annab tagasisidet protsessi tulemuslikkuse kohta mitte ainult õppijatele ja õpetajatele, vaid ka lapsevanematele, kooli juhtkonnale ja Haridus- ja Teadusministeeriumile, mille üheks eesmärgiks on teadus- ja arendustegevuse kõrge taseme tagamine.

Kahjuks ei ole keeleoskuse mõõtmine nii lihtne, kui tahaks. Aegade jooksul vaadeldi, võeti kasutusele ning arutleti paljusid keeleoskuse mudeleid ning arusaam keeleoskusest on teinud läbi põhjaliku arengu. Tänapäevaks ollakse seisukohal, et „keeleoskus tähendab oskust kasutada keeleteadmisi eesmärgipäraselt nii suuliste ja kirjalike tekstide mõistmiseks kui ka koostamiseks, võttes arvesse kontekste ja suhtluspartnereid“ (Hausenberg jt 2003: 8). See arusaam sai aluseks Euroopa keeleõppe raamdokumendi keeleoskuskäsitusele.

Kaasaegne ühiskond, kus võõrkeelte oskus muutub aina olulisemaks ja vajalikumaks, esitab viimase paari aastakümne jooksul rohkem nõudeid keeleoskustasemete määramisele ja kirjeldamisele. Euroopas on loodud ja tegutsevad keeltekeskused, mis koostavad, viivad läbi, hindavad ja analüüsivad teste rahvusvaheliselt tunnustatud põhimõtete alusel. Ka Eestis tekkinud suurem vajadus võõrkeele ja ka eesti keele teise keelena oskuse järele sundis välja töötama ja juba paar aastakümnet praktikas rakendama tasemeeksamite süsteemi ja tasemekirjeldusi.

Euroopa Liidu riikides ja mujal Euroopas on valdavaks saanud keeleoskustaseme 6-tasemeline süsteem, mille eeliseks on paindlikkus ning kus lähtutakse kõigile tuntud kolmest: A, B ja C tasemest. Need laiad tasemed jaguvad omakorda kitsamateks tasemeteks (A – A.1 ja A.2, B – B.1 ja B.2 ja C – C.1 ja C.2). Eesti keele tasemeeksamite käsiraamatud ning põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava põhinevad keeleoskuse mõõtmisel Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete kirjeldusel.

2.1. Testiliigid

Järgmisena antakse ülevaade eesmärkidest, mille jaoks kontrollitakse keeleõppija keeleoskust. On neli liiki teste, mis on üldnimetuseks mitmesugustele kontrollvahenditele. Niisiis, teste eristatakse olenevalt nende eesmärgist:

- 1) kui on vaja välja selgitada, kui hästi õppija on programmi sisu omandanud; on tegemist saavutustestiga;
- 2) kui on vaja ennustada, kui hästi õppija mingis keelesituatsioonis toime tuleb; on tegemist pädevustestiga;
- 3) kui on vaja välja selgitada õppija tugevaid ja nõrku külgi; on tegemist diagnoostestiga;
- 4) kui on vaja võimalikult kiiresti välja selgitada õppija keeleoskuse umbkaudset taset; on tegemist sõeltestiga (Hausenberg jt 2003: 18–21).

Esimese ja kolmanda testi eesmärgid langevad kokku, sest on mõeldud välja selgitama, mis õppija on õpitud materjalist omandanud. Teine ja neljas test, vastupidi, hõlmavad mitte konkreetset, juba õpitud materjali, vaid pigem üldiseid oskusi või suhtluspädevust.

Teisalt on saavutus- ja pädevustestide juures oluline tulemus, sest nende põhjal tehtud otsused on õppijate jaoks määrava tähtsusega. Saavutus- ja pädevustestide ühendab see, et „nende tulemusi kasutatakse tihti testitava kohta oluliste otsuste tegemiseks (kas ta oskab keelt piisavalt, et klassi või kooli lõpetada, kõrgkoolis õpinguid jätkata, tööd või kodakonsust saada)“ (Hausenberg jt 2003: 20). Neid teste nimetatakse „kõrgete panustega“ testideks, kui kõige olulisemaks muutub parima tulemuse saavutamine. Niisuguste testide täitmine nõuab õppijalt suurt jõupingutust ja siis mängivad rolli mitte ainult teadmised ja oskused, vaid ka pingetaluvus ja isikuomadused. Mitte alati ei soodusta selline närvipinge teadmiste optimaalset näitamist ja võib isegi viia ülesannete ebaausa täitmiseni. Saavutus- ja pädevustesti eristab see, et saavutustest ei mõõda pädevust ning pädevustest ei mõõda tundides õpitut. Pädevustestide näideteks on erinevate keelte riigieksamid ja eesti keele tasemeeksamid, mis ei põhine ühel konkreetsetel ainekaval, vaid võivad olla üldised, kuna püüavad ennustada õppija suutlikkust erinevates keelesituatsioonides toime tulla. Kuid kasutusel on ka

pädevusteste, mis kontrollivad keeleõppija toimetulekut väga konkreetsetes situatsioonides – „kitsamad“ pädevustestid, näiteks edasise hariduse saamiseks vajaliku keeleoskuse kohta (Hausenberg jt 2003: 18–21).

Veel on oluline ära märkida, et hindamise seisukohalt ei ole diagnoos- ja sõeltestid tähtsad testitava tuleviku määramisel (siis kaob suur pinge ning reeglina on oskused paremini näidatud) ning hinnet nende eest õppija ei saa, või pannakse ainult positiivsed hinded. Erinevalt saavutustestist on pädevustesti puhul tulemused tihti madalamad, sest ei põhine konkreetsetel õpitud materjalil (Hausenberg jt 2003: 18–21).

Järgmisena antakse ülevaade testide kvaliteedist, kuna see on lähtepunktiks 6. klassi tasemetööde analüüsimisel käesoleva uurimuse praktilises osas.

2.2. Testide kvaliteet

Testi kvaliteedi kaheks peamiseks näitajaks on valiidsus ja reliaablus. „Valiidne test mõõdab seda ja üksnes seda, mida ta öeldakse mõõtvat. See, mida test öeldakse mõõtvat, on testi konstrukti, ja tähtis on, kuidas seda konstrukti defineeritakse või kirjeldatakse“ (Hausenberg jt 2003: 22).

Lähtuvalt kommunikatiivsest lähenemisviisist keeleõppele on võõrkeeletestide konstrukti suhtluspädevus, s.t. kuidas testitav tuleb toime erinevates keelekasutusolukordades. Valiidsete testide tunnusteks on veel osaoskuste eraldi mõõtmine ja autentsete ülesannete ja otsetestide kasutamine (Hausenberg jt 2003: 22–24).

Osaoskusi mõõdetakse eraldi seetõttu, et need ei arene ühtlaselt, ka erinevatel inimestel arenevad need erinevalt. Siin avaldab mõju keelekeskkond, kus inimene elab, ja isikuomadused. Seega märgitakse eksami osad eksamitöö tiitellehele ning osatulemused tunnistusele eraldi (Hausenberg jt 2003: 23).

Autentne ülesanne on mõeldud matkima võimalikult lähedaselt mingit keelekasutusolukorda. Otsesus testimises tähendab seda, et mingi osaoskust mõõdetakse vahetult, näiteks, kõige otsesemaks on rääkimistestid ja kirjutamistestid ehk produktiivseid osaoskusi mõõtvad testid, kus õppijad on ise oma suulise või kirjaliku teksti loojad. Retseptiivsete ehk kuulamis- ja lugemisoskust mõõtvate ülesannete puhul võib ainult eeldada, et õppija vastab õigesti teksti kohta esitatavatele küsimustele, sest sai õigesti tekstist ja küsimustest aru. Kuid õppija võib näiteks küsimusest mitte aru saada, kusjuures teksti mõistis ta õigesti, või vastupidi, vastata küsimustele loogika abil ilma teksti mõistmata (Hausenberg jt 2003: 23–24).

Tuleb ka märkida, et testi valiidsust võib ohustada konstrukti alaesindatus või konstruktiväline variatiivsus. „Konstrukt on alaesindatud kui test kontrollib vaid selle üksikuid aspekte“ (Hausenberg jt 2003: 24). Edasi selgitatakse lugemisoskuse näitel, et „näiteks domineerivad lugemisoskust mõõtvates testides tihti valiklugemise ülesanded, kus testitavad peavad leidma vastused küsimustele kes?, mis?, kus?, millal? Põhjuseks võib olla asjaolu, et valiklugemise ülesandeid on suhteliselt kerge koostada ja hinnata, sest neile on vastus tekstis olemas. Üldlugemise (tekstist peamise mõtte leidmise) ja süvalugemise (teksti interpreteerimise ja infost järelduse tegemise) ülesannete koostamine ja hindamine on märksa raskem. Kui neid aga testis üldse ei kasutata, taandatakse lugemisoskus tekstist spetsiifilise info leidmise oskusele. Lugemisoskus on testis alaesindatud“ (Hausenberg jt 2003: 24).

Konstruktiväline variatiivsus esineb testis sel juhul, kui test mõõdab parallelselt näiteks taustteadmisi ning testi sooritamiseks on vaja veel mingit oskust, teadmist või isegi isikuomadust, milles testitavad võivad olla erineval tasemel. Sel juhul ei sõltu testi tulemused ainult keeleoskusest ning nende analüüsimisel on raske või võimatu välja selgitada, mis oskus aitas või takistas õppijat testi sooritamisel.

Sellest tulenevalt on mõttekas ära märkida konstruktivälise variatiivsuse kaks liiki – need on konstruktiväline raskus ja konstruktiväline kergus. Esimene raskendab või takistab testitavatel testi täitmist, teine, vastupidi, kergendab, aitab. „Konstruktivälise raskuse näiteks oleks kuulamistest, kus on jäetud vastuse kirjutamiseks vähe aega

(pausid on liiga lühikesed), mistõttu testi teevad paremini need õppijad, kes kirjutavad kiiremini, kannatavad aga need, kellel kirjutamine võtab rohkem aega. Kirjutamiskiirus ei ole ilmselt kuulamisoskuse komponent ja testitavate tulemused erinevad vähemalt osaliselt konstruktivalse variatiivsuse tõttu. Samal põhjusel on keeleoskuse kontrollimiseks kahtlased igasugused loovülesanded (jutu kirjutamine, rollimängud, kus testitav peab ise rolli looma)“ (Hausenberg jt 2003: 24). Konstruktivalse kerguse näiteks on test, kus on võimalik vastata üldteadmiste, mõne aineteadmiste või loogika abil. Selleks, et tagada testi valiidsust ehk mõõta tõepoolest seda, mida ta öeldakse mõõtvat, tuleb hästi läbi mõelda, mida mõõdetakse testiga, missuguseid keelelisi operatsioone nõutakse testitavatel, arvestades teemavaldkondi ning kirjeldades põhjalikult hindamiskriteeriumeid (Hausenberg jt 2003: 24–25).

Reliaablus on usaldusväarsus. Reliaabel test näitab õppija tegelikku keelioskust ning testi tulemus ei ole saavutatud vedamisega, nagu näiteks suulise eksami piletitega. Testi reliaablust näitavad järgmised aspektid:

- teksti pikkus;
- ajalimiit;
- testi raskus;
- valikute olemasolu testis;
- testi läbiviimine (Hausenberg jt 2003: 25–26).

Test ei tohi olla ei lühike ega liiga pikk, sest esimesel puhul on tulemuse saavutamisel suur osakaal juhusel, st testitav võib saada just seda liiki ülesande, mida ta juhuslikult väga hästi oskab või juhuslikult ei oska. Soovitatav on iga osaoskuse puhul anda vähemalt kaks erinevat liiki ülesannet. Teisel puhul ei aita väsimus ja ülepingutus kaasa, seda enam ei anna ülearu pikk töö õppija oskustest õiget pilti. Õigesti valitud, st testitavale talutav töökestus toob usaldusväärsemaid tulemusi. Kõik testitavad sooritavad testi täpselt ühepikkuse ajaühiku jooksul (Hausenberg jt 2003: 26).

On olemas testid, kus testi sooritamise kiirus on konstruksti osaks, kuid enamik teste arvestavad keskmise suutlikkusega inimesega ning aega ei ole ei liiga vähe ega liiga

palju. Test ei tohi olla liiga kerge ega liiga raske ning peab vastama testitava keeleoskuse tasemele (Hausenberg jt 2003: 26).

Kõik testitavad sooritavad täpselt ühesuguseid ülesandeid ning valikute andmine vähendab testi reliaablust, õppijate tulemused ei ole võrreldavad. Siis, kui oleks võimalik valida endale sobivam ülesanne, polegi kindel, et valitakse ikka sobivam. Test ei pea ka välja selgitama, mida oskab õppija teha, vaid kuidas ta oskab just seda teha (Hausenberg jt 2003: 26).

Nii nagu ülesannetega, peavad ka kõik testisooritajad testi tegema täpselt samas olukorras. Siin on olulisel kohal läbiviimisjuhend ja selle täpne järgimine. Testisooritajad teevad testi iseseisvalt, ilma kõrvalist abi kasutamata, sest vastasel juhul ei ole testi tulemused reliaablid e usaldusväärsed (Hausenberg jt 2003: 26).

Eraldiasuval kohal on hindamise reliaablus. On ülesandeid, kus testitav ise vastust ei kirjuta, vaid valib antud vastuste hulgast, neid on ka kerge kontrollida. Teist liiki ülesannete kontrollimiseks kasutatakse hindamisskaalat, mis kirjeldab, milline sooritus mingile punktile vastab. Eristatakse üldskaalat ja analüüsskaalat. Esimene „kirjeldab vastavat oskust tasemeti, näiteks millist avaldust (ülesehituselt, keeleliselt) eeldatakse viieselt, millist neljaselt ja millist kolmeselt õpilaselt“ (Hausenberg jt 2003: 27). Teine „kirjeldab soorituse eri aspekte eraldi (milline on viiene avalduse vormistus, milline neljane, milline kolmene jne)“ (Hausenberg jt 2003: 27).

Subjektiivhinnatavate ülesannete hindamisel on suur roll hindajal. Temalt nõutakse professionaalseid teadmisi, peale selle ka skaala ühtviisi tõlgendamist ja järjekindlat kasutamist, mida õpetatakse spetsiaalsel koolitusel. Kuid ikka võivad hindajat iga hetk mõjutada erinevad tegurid, kas või tervislik seisund või isiklikud mured.

Testimine avaldab kahtlematult mõju õppeprotsessile, tuues ühest küljest kasu, näiteks selliste ülesannete kasutamisel testis, mida õppija tegelikult elus vajab ja mis on maksimaalselt elulähedased. Sellisel juhul on ülesannete autentsus ja otsesus testis suureks eeliseks. Samas võivad mõned ülesandetüübid drillimisega kahju teha. Eelkõige on need, nagu teada, valikvastusega ülesanded. Testide, sealhulgas ka eesti keele teise

keelena tasemetööde koostamisel eeldatakse reliaabluse ja valiidsuse harmoonilise suhte saavutamist kui kvaliteetse testi näitajat.

2.3. Osaoskuste mõõtmine

Nagu juba öeldud, mõõdetakse eri osaoskusi eraldi, sest need ei arene ühtlaselt. Selles peatükis käsitletakse kolme osaoskuse – kuulamine, lugemine ja kirjutamine – mõõtmise eripära. 6. klassi lõpetajale esitatavate nõuete hulka on küll arvatud oskus suhelda eesti keelt emakeelena kõnelejatega igapäevastes suhtlusolukordades ning kasutada sobivaid õpitud keelendeid, kuid tasemetöö seda oskust ei mõõda.

2.3.1. Kuulamine

Kuulamine kuulub retseptiivsete oskuste hulka kui suulise teksti vastuvõtmisega seotud oskus. Kuulamise eesmärgiks on vajaliku info hankimine. Nii emakeele kui ka võõrkeele puhul käivituvad kuuldu mõistmiseks sarnased kognitiivsed protsessid: teatud sõnade (tuttavate või vähem tuttavate) registreerimine, tõlgendamine ja kuuldu kohta järelduste tegemine, seostades mõistetut teksti enim arusaadava osaga (Hausenberg jt 2003: 33).

Nii õpilased kui ka õpetajad peavad kuulamist raskemaks kui näiteks lugemist (samuti retseptiivset osaoskust), sest raskeks osutub kuulamisülesande osalise uuestikuulamise võimatus ja rääkija(te) eripärasus (kõnetempo, hääletämber, kõne selgus, taustamüra). Dialoogi on kergem vastu võtta. Kuulamise käigus tuleb kuulajal teksti mõistmiseks infot automaatselt töödelda, jätmata aega üksikute sõnade tähenduse üle juurdlemiseks. Testimisel ei ole kuulamine ainuke selle oskuse rakendamine, vaid see on alati seotud ka lugemisega (juhised, küsimused, vastuste variandid). Kuuldu mõistmisele võib tunduvalt kaasa aidata oskuslik kuulamisstrateegia, mis on reeglina seotud emakeeles omandatuga (Hausenberg jt 2003: 33–38).

Kuulamistestide koostamisel arvestatakse ka tekstitüüpe, teksti pikkust, keerukust ja konteksti tuge, ülesande tüüpe. Viimase puhul on olulised ülesande eesmärgid ja vastamise viis. Eesmärgiks võivad olla kas teksti detailne mõistmine või peamõttest arusaamine. Vastamise viis võib olla kas selektiivne (valikute hulgast õige äratundmine ja märkimine) või produktiivne (vastuse kirjutamine, lünkade täitmine). Eesmärgid antakse tööjuhises, mis peab olema selge, lihtne ja üheselt mõistetav ning läbi loetud enne teksti kuulamist (Hausenberg jt 2003: 36–38).

Loomulikult sõltub kuulamine kui protsess testisooritaja eelnevatest teadmistest etteantud teema kohta. Seepärast on testitava teguritel nagu keeleoskuse tase, mälu, tähelepanu, vanus, taustteadmised etteantud teema kohta otsene seos kuuldu mõistmisega, mis raskendab kuulamisülesannete koostamist ning kuulamine ei ole eksamil või tasemetöö raames tavaeluga päriselt vastavusse viidud. Tähtis on ka see, et kõik testisooritajad oleksid taustteadmiste poolest võrdses olukorras – need teadmised võivad nii aidata kui ka segada kuulamistesti sooritamisel. Seega peab jälgima, et koostatud testis oleksid sellised ülesanded, mis nõuavad täitmisel kõigilt eeldatavalt võrdseid taustteadmisi või annavad üldarusaadavat infot ülesande täitmiseks. Võimalikult autentsete tekstide valimisel tuleb lähtuda testitava sihtgrupi valdkondadest (Hausenberg jt 2003: 39).

Kuulamisülesannete koostamisel peab jälgima, et need ei oleks rasked või kerged konstruktivälise variatiivsuse põhjusel. Konstruktivälise kergusega ülesandeks peetakse sellist ülesannet, kui õige vastusevariant kattub tekstis sisalduva infoga ning konstruktivälise raskusega ülesandeks peetakse sellist ülesannet, kui ebaõige vastusevariant kattub tekstis sisalduva infoga. Mõlemal juhul on tegemist leksikaalse kattuvusega ning ülesanded on valiidsed keeleoskuse madalamal tasemel (Hausenberg jt 2003:57-60). Buck'i järgi kasutatakse vastustes kõrgemal tasemel parafraseeringut (2001, viidatud Hausenberg jt 2003 järgi).

Kuulamistestiga toimetulek eeldab õpilaste puhul erinevate kuulamisülesannetega kokkupuudet ja sooritamiskogemust. Selleks on suur abi õpetajalt.

2.3.2. *Lugemine*

Lugemine kuulub samuti retseptiivsete oskuste hulka kui kirjaliku teksti vastuvõtmisega seotud oskus. Lugemise eesmärgiks on nagu ka kuulamisel vajaliku info hankimine või meie enda huvi. Nii emakeele kui ka võõrkeele puhul käivituvad loetu mõistmiseks sarnased kognitiivsed protsessid: teatud sõnade (tuttavate või vähem tuttavate) registreerimine, tõlgendamine ja loetu kohta järelduste tegemine, seostades mõistetut teksti enim arusaadava osaga (Hausenberg jt 2003: 33). „Erinevalt kuulamisoskusest ei ole lugemisoskus loomulik oskus, vaid see omandatakse õppimise käigus“ ning „emakeeles omandatud lugemisoskus kandub teise keele lugemisse, kuid alles siis, kui õppija on ületanud teatud keeleläve“ (Hausenberg jt 2003: 34). Erinevalt kuulamisest on lugemise käigus võimalik raskusi tekitanud tekstiosa juurde korduvalt tagasi pöörduda. Kirjutatud tekst on üldjuhul kirjakeelne ning õpikukeelele lähedane. Lugemisülesanne on lihtsam kui sellega ei kaasne kirjutamist, näiteks lühivastustega või lünkülesande täitmisel (Hausenberg jt 2003: 38).

Nii nagu kuulamisel on lugemisel sõltuvalt eesmärgist erinev lähenemine tekstile. Lugemisstrateegiast lähtuvalt eristatakse üldlugemist, valiklugemist, süvalugemist või loovlugemist. Lugemistestide koostamisel arvestatakse ka tekstitüüpe, teksti pikkust, keerukust ja konteksti tuge, ülesande tüüpe. Vastamise viis võib olla kas selektiivne (valikute hulgast õige äratundmine ja märkimine) või produktiivne (vastuse kirjutamine, lünkade täitmine). Eesmärgid antakse tööjuhises, mis peab olema selge, lihtne ja üheselt mõistetav ning läbi loetud enne teksti lugemist (Hausenberg jt 2003: 35–38).

Lugemine kui protsess sõltub samuti testisooritaja eelnevatest teadmistest etteantud teema kohta. Keeleoskuse tase, mälu, tähelepanu, vanus, taustteadmised etteantud teema kohta on seotud loetu mõistmisega. Testitavate erinevad kultuuriteadmised ja elukogemused võivad tekitada hindamisel probleeme, sest tegelikkuses on võimatu määratleda, kas õige vastuse saamiseks loeti teksti valikuliselt või detailselt, sest hindaja näeb vastust, mitte aga seda, kuidas selleni jõuti. Seetõttu on oluline ülesandeid eeltestida. Seega peab olema võimalikult tagatud testisooritajate taustteadmiste poolest

võrdne olukord ja seega ka ülesanded, mis nõuavad täitmisel kas eeldatavalt võrdseid taustteadmisi kõigil või infot, mis antakse tekstis. Samuti kui kuulamisel tuleb autentsete lugemistekstide valimisel lähtuda testitavate sihtgruppide valdkondadest. Emakeeles omandatud lugemisstrateegia ja õpetaja abiga omandatud erinevate lugemisülesannete sooritamise kogemus võivad tunduvalt kaasa aidata (Hausenberg jt 2003: 39–40).

Lugemisülesannete koostamisel peab samuti kui kuulamisülesannete koostamisel jälgima, et need ei oleks rasked või kerged konstruktivälise variatiivsuse tõttu ehk valel põhjusel.

2.3.3. Kirjutamine

Kirjutamine kuulub produktiivsete oskuste hulka ning peetakse raskemaks kui teksti vastuvõtmine kuulamisel või lugemisel. Eeliseks on aga see, et kirjutajal on rohkem vabadust valida keelelisi väljendusvahendeid. Kirjalik tekst on suunatud lugejale ning kirjutamise peamine eesmärk on info edastamine. Kirjutama õppimine isegi oma emakeeles nõuab palju vaeva. Kirjutamisoskus võõrkeeles nõuab veelgi rohkem harjutamist ja praktikat, sest see ei ole täpselt sama mis emakeeles kirjaoskus. Vajadus kirjutamisoskuse järele kasvab mitmekeelses ühiskonnas ning seoses infotehnoloogia arenguga (Hausenberg jt 2003: 83–85).

Kirjutamiseks rakendab kirjutaja kindlasti ka suhtluspädevuse komponente: kirjakeele normi tundmist, sõnavara, vormi- ja lausemoodustuse valdamist, seotud ning loogiliselt ülesehitatud teksti koostamise oskust, oskust valida sõltuvalt kirjutatu eesmärgist vajalikke keelevahendeid, orienteerudes nendes. Kirjas ilmnevad ka sotsiokultuurilised teadmised ja loomulikult kirjutaja isikupärase tunnetus- ja mõtlemisvõime. Võõrkeeles kirjutamist soodustab emakeelne kirjaoskus, kuid keeleliste vahendite otsimine võõrkeeles on lisapingutuseks, rääkimata testimisel valitsevast pingest (Hausenberg jt 2003: 83–84).

Kirjutamisoskust rakendatakse olenevalt eesmärgist. Võõrkeeles kirjutatakse sagedamini tarbetekste ning Mirja Tarnaneni (2002, viidatud Hausenberg jt 2003 järgi) sõnul on võõrkeelene test üldjuhul emakeelsest lühem ja pole nii ladus kui esimeses keeles (Hausenberg jt 2003: 84). Kirjutamisoskus on seotud teiste osaoskustega, näiteks lugemisega - testi kirjutamisülesannete täitmisel peab testitav esialgu tööjuhise detailselt lugema. Tööjuhise peab olema võimalikult lühike ja hoolikalt sõnastatud, arvestades testisooritaja sõnavara (Hausenberg jt 2003: 91).

Kirjutamistesti puhul peab määratlema, mida tahetakse testiga mõõta ning lähtuma tegevustest, millega tegelikus elus kokku puutume. Kirjutamisoskust mõõtvate ülesannete koostamisel tuleb silmas pidada, kes on testisooritajad ning kuidas võimaldada neil oma oskusi parimal viisil näidata. Kõige raskem on koostada autentseid ülesandeid madalale A-tasemele. Need võiksid olla :

- ankeedi või blanketi täitmine
- tegutsemisjuhised – lugejale suunatud kirjutiste kirjutamine
- teemakirjutiste kirjutamine
- referaadi/kokkuvõtte/essee kirjutamine
- kirja kirjutamine
- pildi/pildirea järgi kirjutamine
- arvamusteksti kirjutamine
- loovkirjutamine (Hausenberg jt 2003: 89–90).

Kirjutamisoskust mõõtvate ülesannete edukat täitmist mõjutab ka ajalimiit, hoiakud, emotsionaalne seisund, mis eksamiärevusega ei soodusta eeskätt kirjutamist. Kirjutamisülesandeid peab olema rohkem kui üks, et test näitaks mitmekülgsemalt erinevate keelefunktsioonide valdamist ja sõnavara ulatust (Hausenberg jt 2003: 94).

Kirjutamisoskuse mõõtmisel hinnatakse:

- keelepädevust (grammatika, keele struktuur, sõnavara mitmekesisus, idiomaahtilisus, lause pikkus ja struktuur, süntaktiline mitmekesisus, õigekiri ja kirjavahemärgid);
- diskursuspädevust (teksti loogiline ülesehitus ja arendus, sidusus, ladusus, pikkus);
- funktsioonipädevust (ülesande eesmärgikohane ja tõhus täitmine);
- sotsiolingvistilist pädevust (teksti adressadi arvestamine, stiil, žanr) (Hausenberg jt 2003: 96).

A-tasemel on vead paratamatud ja hinnata tuleb teksti mõistetavust ning esitada vastavalt keeletasemele lubatud või lubamatute vigade loendit ei ole võimalik (Hausenberg jt 2003: 97,101).

3. TASEMETÖÖDE VÖRDLEV ANALÜÜS

Käesolevas töös analüüsitakse 2005./2006., 2012./2013. ja 2013./2014. õppeaasta (edaspidi 2006., 2013. ja 2014. õa) eesti keele teise keelena tasemetööd 6. klassile. Huvi nende tööde uurimise vastu tekkis sellepärast, et 2006. õa ja 2013. õa tasemetööde vahel on väga suur ajavahe. Sellel ajal võeti vastu muudatused tasemetööde läbiviimise määruises ja ka tasemetöös endas tehti olulisi muudatusi. 2014. õa tasemetöö ei teinud 2013. õa tasemetööga võrreldes läbi olulisi muudatusi, kuid ka need on siiski märgatavad ja käesoleva uurimuse jaoks huvipakkuvad.

Alusmaterjaliks kasutatakse Sihtasutus Innove interneti koduleheküljelt võetud eesti keele teise keelena 6. klassile tasemetööde (k.a helifailid) materjale¹, millest on eristuskiri, läbiviimisjuhend ja hindamisjuhend ning 2014. õa tasemetöö puhul eraldi vastavustabel õppekavale. Samuti kasutatakse Sihtasutus Innove koduleheküljelt võetud statistikaandmeid² ja analüüse³. Tasemetööde arvandmete ja pedagoogide hinnangute alusel on tehtud 2006. aastal põhjalik analüüs (Saarso, Sõrmus 2006). Aastal 2013 on tasemetööde arvandmete ja pedagoogide hinnangute alusel on tehtud lühianalüüs (Müürsepp 2013) ning aastal 2014 samuti lühianalüüs (Müürsepp 2014).

Töös uuritakse muudatusi, mis toimusid 2006., 2013. ja 2014. õa tasemetööde üldeesmärkides ja alusdokumentides ning tasemetööde ülesehituses ja sisus. Tasemetöö ülesandeid analüüsitakse lähtudes keeleoskuse mõõtmise põhimõtetest ning toetudes sooritusprotsentidele, õpetajate tagasisidele ja Tallinna Sakala eragümnaasiumi 6. klassi õpilaste sooritatud 2013. ja 2014. õa tasemetöö tulemustele. Sooritusprotsentide andmed ja pedagoogide hinnangud on võetud tasemetööde lühianalüüsides. 2006. õa täitis küsimustiku tasemetöö kohta 89 õpetajat, 2013. õa 76 ja 2014. õa 43 õpetajat.

¹ <http://www.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-materjalid>

² <http://www.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-statistika>

³ <http://www.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-analysid>

3.1. Tasemetööde üldeesmärgid

2006. õa juhendmaterjalides avaldatakse, et tasemetöö on haridusministri määruse järgi õpitulemuste välishindamise süsteemi koostisosa ning selle eesmärgiks on samas määruses sätestatud õpilaste II kooliastme lõpuks eeldatavate õpitulemuste saavutatuse hindamine ja tasemetöö tulemustest kõigile asjahuvilistele osalistele tagasiside andmine.

2013. ja 2014. õa-s muutusid tasemetöö eesmärgid ja on muudetud määruse järgi kirja pandud järgmiselt:

- 1) hinnata põhikooli riiklikus õppekavas määratletud õpitulemuste saavutatust II kooliastme lõpus;
- 2) anda koolile ning õpetajale võimalus hinnata oma õpilaste õpitulemusi üleriigilisel taustal;
- 3) suunata tasemetöö sisu ja vormi kaudu õppeprotsessi;
- 4) siduda järjestikuseid haridusastmeid ja -tasemeid;
- 5) anda välishindamise tulemuste põhjal tagasisidet kõigile asjahuvilistele osapooltele ning võimaldada kavandada ja teha muudatusi riiklikus õppekavas, õppekirjanduses, õpetajate täiendõppes, võimaldada suunata vastavat arendustööd (Müürsepp 2013: 1).

Eraldi on rõhutatud, et tasemetöö eesmärk on hinnata, kas ja mil määral on õpilased saavutanud põhikooli õppekavas välja toodud õpitulemused II kooliastme lõpus ning anda tagasisidet õpilastele, õpetajale ja teistele asjahuvilistele (Müürsepp 2013: 1).

Viimase, 2014. õa tasemetöö lühianalüüsis on ka rõhutatud, et tasemetöö eesmärk ei ole kontrollida varem hoolega harjutatud materjali omandamist, vaid võrrelda õpilase eesti keele kuulamis-, lugemis-, kirjutamisoskust ning grammatikatundmist ligilähedase vastavusega A2 tasemele ja leida need kitsaskohad, millele on vaja keeleõppes edaspidi rohkem tähelepanu pöörata (Müürsepp 2014: 10)

Seega võib täheldada, et tasemetöö eesmärgid on märkimisväärselt arenenud ja laienenud, need on suunatud:

- mitte juba saavutatud tulemustele, vaid tulevikus erinevatel tasemetel tehtavale tööle: õpilaste vahetus õpetamisprotsessis, riikliku õppekava koostamisel või korrigeerimisel, pedagoogide arendamise ja õpetamise planeerimisel;
- tasemetöö vajalikkuse määratlemisele sarnaste riiklike tööde reas ning selle kohale ja tähtsusele keeleõppijale esitatavate keeleoskuse Euroopa Liidu nõuete taustal;
- võimalusele aru saada, milliseid teadmisi ja oskusi nõuab riiklik õppekava õpilastelt ja seega ka õpetajatelt. Õpetaja/kooli ja riigi suhe on vahetum, teadlikum, konkreetsem.

3.2. Kuuluvus testiliiki

Testiliikide määratluse järgi 6. klassi eesti keele teise keelena tasemetöö ühtlasi saavutus- ja pädevustest. Ühelt poolt peab see kontrollima kooliprogrammis nõutu omandamist, teiselt poolt püüab ennustada, kui hästi õppija keelekasutusolukorras toime tuleb, ei põhine mingil kindlal õpikul, on sisult üldine ja nõuab ka erinevaid üldpädevuse komponente nagu, näiteks, isikuomadused. Tasemetööd võib peeta ka suhteliselt nn kõrge panusega tööks, sest oma kogemusest võin kinnitada, et enamus õpilasi suhtub tasemetöösse tõsiselt, muretsedes tulemuste pärast ning pidades tasemetööd edukuse ja teadmiste omandatavuse näitajaks.

Võrreldes alguses mainitud kolme tööd on jälle märgata muutusi. 2006. õa tasemetöös on punktide ja hinnete vaheline vastavus järgmine:

36–40 punkti (90–100%) – hinne „5“

28–35,5 punkti (70–89%) – hinne „4“

18–27,5 punkti (45–69%) – hinne „3“

8–17,5 punkti (20–44%) – hinne „2“

0–7,5 punkti (0–19%) – hinne „1“ (Saarso, Sõrmus 2006: 1).

2013. ja 2014. õa tasemetööde eest on võimalik saada ainult punkte (samuti maksimaalselt 40), kuid lisaks punktide arvestamisele saab töid hinnata ka koolis kasutatava hindesüsteemi järgi.

Tasemetöö eest saadud punktide ümberarvestamine hindesüsteemi on jäetud pedagoogi valida, kuna kõrge panusega tasemetööde soorituskünnis on, nagu teada, tihti palju madalam kui näiteks tavalises kontrolltöös. 2006. õa töö lühianalüüsis kõrvutatakse keskmist koolihinnet (3,8) ja tasemetöö keskmist hinnet (3,9) ning erinevus ei ole oluline, jäädes 0,1 hindepunkti piiresse (Saarso, Sõrmus 2006: 3). Seega võib eeldada, et 2006. õa tasemetöö oli õpilastele täiesti jõukohane või isegi kerge. Sellele viitavad ka õpetajad oma hinnangutes ja ettepanekutes tasemetöö kohta (Saarso, Sõrmus 2006: 8). Töö raskust mainitakse kahel korral kümnest ja sedagi ainult üksikute ülesannete puhul.

Rääkides veel koolihinde ja tasemetöö hinde erinevusest, tasub ära tuua ka õpetajate märkused: osa õpetajaid kinnitab, et hinded on madalamad kui tavaliselt kontrolltööde eest, osa õpetajaid aga kinnitab, et tulemused vastavad veerandite hinnetele ning töö oli jõukohane ja isegi kerge. Teise arvamise pooldajaid on rohkem (Saarso, Sõrmus 2006: 9).

Kõigis kolmes töös nõutakse tiitellehel tuua ära õpilase veerandihinded. Ainult 2006. õa töös vaadeldakse neid lühianalüüsis ja võrreldakse omavahel ning tasemetöö eest saadud hinnetega. Viimase kahe aasta tasemetööde analüüsid ei võrrelda neid kuidagi.

3.3. Tasemetööde alusdokumentide analüüs

2006. õa tasemetöö kohta on kaks eraldi dokumenti. Ühte dokumenti on koondatud tasemetöö eesmärgid, tasemetöö läbiviimine, tasemetöö hindamisealused, tasemetöö

parandamine ja hindamine, mis on esitatud SA Innove interneti koduleheküljel⁴. Teises dokumendis käsitletakse tasemetöö eesmärgi, ülesehitust ja korraldust, tasemetöö tulemusi, on tehtud sisuline analüüs (vastavus õppekavale ja ülesannete hindamine), parandamise ja hindamise analüüs ning on käsitletud pedagoogide hinnangud ja etpanekud tasemetöö kohta. Mõlemad dokumendid on esitatud SA Innove koduleheküljel⁵.

2013. õa tasemetöös on eraldi esitatud tasemetöö eristuskiri, läbiviimisjuhend ja hindamisjuhend⁶.

2014. õa tasemetöö alusdokumentideks on samuti eraldi toodud tasemetöö eristuskiri, läbiviimisjuhend ja hindamisjuhend. Eraldi lehel on lisatud ka vastavustabel õppekavale, s.o seosed üldpädevusega ja tasemetöö läbivad teemad, õppeaine õppe- ja kasvatuseesmärgid ning kooliastme õpitulemused osaoskustes⁷.

Osaoskuste eraldi mõõtmise kohaselt on tasemetöös 6. klassile traditsiooniliselt mõeldud kuulamiseks kaks ülesannet, lugemiseks kaks erinevat ülesannet, grammatika-, või viimastel aastatel keele struktuuri, osa koosneb ka kahest ülesandest ning kirjutamiseks on mõeldud üks ülesanne. Tasemetöö täitmiseks on iga osaoskuse (välja arvatud kirjutamine) mõõtmiseks kaks erinevat ülesannet ning etteantud töö peab mõõtma kõiki õpilasi võrdselt ning tulemuse saavutamine ei ole juhuselise asi, kui näiteks keegi oskab mõnda ülesannet paremini täita kui teine õpilane. Valikuvõimalust tasemetöö täitmisel pakutakse alles pärast kuulamisosa lõppu kui õpilased võivad ülejäänud ülesandeid lahendada neile sobivas järjekorras.

2006. õa eesti keele teise keelena tasemetöös on loetletud teadmised ja oskused, mida tasemetöös mõõdetakse. Need on kuulamisoskus, lugemisoskus (kaks ülesannet), sõnavara tundmine (kõik ülesanded), õigekeelsus (kolm ülesannet), õigekirjaoskus (kaks

⁴ http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eesti_keel_6kl_juhend.pdf

⁵ http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti_keel_analuus.pdf

⁶ <http://www.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-materjalid/tasemetood-2013>

⁷ <http://www.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-materjalid/tasemetood-2014>

ülesannet) ja lause- ja tekstimoodustus (üks ülesanne). Kaks viimast on mõeldud kirjutamisoskuse mõõtmiseks. Osaoskustest on töös esindamata ainult rääkimine, arvatavasti sel põhjusel, et selleks eaks ei pruugigi see osaoskus veel piisavalt välja areneda. Kuid veel ühte produktiivset osaoskust – kirjutamist – kõnealuses töös kontrollitakse. Tasemetöö sisulises analüüsis viidatakse vastuolule tasemetöö ja ainekava vahel, sest ainekava järgi on põhirõhk (kümnest ettekirjutatud oskusest hõlmab suulist väljendusoskust vähemalt seitse) nimelt suulise oskuse arendamisel (Saarso, Sõrmus 2006: 6). Osaoskustest mõõdab 2006. õa tasemetöö suulise teksti mõistmise oskust, kirjaliku teksti mõistmise oskust, grammatika mõistmise oskust, verbivormide moodustamise oskust (Saarso, Sõrmus 2006: 6).

2013. õa eesti keele teise keelena tasemetöö mõõdab samuti osaoskusi eraldi ning see tuuakse ära nii eristuskirjas, kui ka tasemetöö tiitellehel. Need osaoskused on kuulamine (kaks ülesannet), lugemine (kaks ülesannet), keele struktuur (kaks ülesannet) ja kirjutamine (üks ülesanne), millest kujunesid tänapäeval välja traditsioonilised tasemetööde ja põhikooli lõpueksamite komponendid. Seega on nii õpilastel kui ka õpetajatel kergem ennustada edukust põhikooli eksamil ning suunata edasist õppeprotsessi tasemetööst saadud tulemuste järgi. Osaoskuste kitsamatest oskustest mõõdetakse 2013. õa tasemetööga tekstist üldist arusaamist, olulise info mõistmist, peamisest mõttest arusaamist, tekstisiseste seoste mõistmist, teksti detailset mõistmist, sõnavara ulatust, sõnakasutuse täpsust, grammatilist õigsust, andmete esitamise oskust, lühidalt ennast puudutava teabe edastamise oskust⁸.

2014. õa eesti keele teise keelena tasemetöö on osaoskuste mõõtmise koha pealt sama. Erineb ainult osaoskuste kitsamate oskuste kirejldus kirjutamisoskuse mõõtmisel: sellega mõõdetakse üldist kirjutamisoskust ja üldist kirjalikku suhtlust⁹.

Kokkuvõtteks võib öelda, et varasemate aastate sõnavaratundmine ja õigekeelsus on viimaste aastate tasemetöödes asendatud keele struktuuriga. Osaoskused kuulamine,

⁸ <http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2013/Eesti%20keele%20TT%20eristuskiri%20%202013.pdf>, 2013:2

⁹ [http://www.innove.ee/UserFiles/TT_eesti_keel_teise_keelena%20eristuskiri\(2\).pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/TT_eesti_keel_teise_keelena%20eristuskiri(2).pdf), 2014:2

lugemine ja kirjutamine jäid muutumatuks. Mõõdetavate osaoskuste kitsamad oskused on detailsemalt kirjeldatud.

Tasemetöö pikkus – 7 ülesannet, mis on traditsiooniliseks saanud ega muutu aastatega, on ette määratud **läbiviimisjuhendis**. Tasemetöö täitmiseks etteantud aeg on üks tund ehk 45 minutit. Selle mahu kohta on tasemetööde tagasisides õpetajate eriarvamusi. Näiteks, 2006. õa tasemetöö sisulises analüüsis on tehtud märkus, et viimase ülesande tegemine (50-sõnalise kirja kirjutamine) pidi mahtuma 45 minuti sisse ning seda tundus olevat vähe. Samuti on tehtud ettepanek, et niisugune ajaline piirang võib takistada loovülesande edukat sooritamist ja võiks kaaluda, kas edaspidi anda vähem ülesandeid või pikendada ülesannete tegemise aega (Saarso, Sõrmus 2006: 9). 2014. õa tasemetöös võeti märkusi arvesse ja kirjutamiseks mõeldud loovülesanne asendati ankeedi täitmisega (2013. õa tasemetöö) ja teate kirjutamisega (2014. õa tasemetöö). Tõesti, sellist tüüpi ülesanded ei nõua nii palju aega ja loomingulisust kui kirja kirjutamine. Viimase, 2014. õa tasemetöö analüüsis olid ära toodud üksikud märkused, et mõnel õpilasel jäi aega väheks. Tehti ka ettepanek, et kirjutamisosa võiks koosneda ka kahest ülesandest ning kirjutamiseks võiks olla rohkem aega. Sellele on lühianalüüsis vastatud, et „...kuna tasemetöö kestab 45 minutit, ei ole võimalik kirjutamisosa mahtu suurendada ega ülesande täitmiseks ette nähtud aega pikendada...“ (Müürsepp 2014: 10). Enamuse arvamusel aga oli tasemetöö sooritamiseks aega parasjagu. Tõesti, 45 minutit ehk üks koolitund on 6. klassi õpilastele hästi talutav ja jõukohane.

Tänu ülesannete vaheldumisele tasemetöös ei väsi õpilane ühest tegevusest. Tasemetöö pikkuse ja aja koha pealt on kõik õpilased ühesugustes tingimustes ning peavad sooritama ka ühesuguseid ülesandeid, st nende tulemused on täiesti võrreldavad. Huvitav, et 2006. õa tasemetöö oli koostatud kahes sarnases variandis, kus erinevused ilmnisid valikvariantide järjestuses, sõnastuses ja vormivalikus. Mõni õpetaja leidis, et variandid võiksid erineda ka tekstide sisu poolest (Saarso, Sõrmus 2006: 10), kuid see nõuab testide koostamisel täiendavat tööd ja ei ole õigustatud. Seepärast tühistati 2013.-st õa-st tasemetöös variandid ja töö on koostatud ühes variandis. Märkimisväärne on ka see, et 2006. õa tasemetöö arvandmetest lähtuvalt osutus A variant õpilastele pisut raskemaks, kuigi erinevused ei ole nii märkimisväärsed (Saarso, Sõrmus 2006: 3).

Testi läbiviimine toimub võrdsetes tingimustes ning läbiviimisjuhendi järgi teevad õpilased tööd iseseisvalt, üksteist häirimata. Enne töö algust tutvutakse ühiselt tasemetööga ning vajadusel selgitab õpetaja ülesannete tööjuhiseid. 2006. õa-l andis õpilane, kes sai töö valmis, selle õpetajale. Viimastel aastatel korjatakse tööd tasemetöö aja lõppedes kõigilt õpilastelt korraka ära.

Hindamise reliaabluse poolest on üleriigiline tasemetöö heaks näiteks: selle abil saavad kool ja õpetajad võimaluse hinnata oma õpilaste õpitulemusi üleriigilisel taustal. Peaaegu kõik ülesanded, s.o kuulamis- ja lugemisülesanded ning keele struktuuri ülesanded on tasemetöös sellised, kus õpilased ei pea ise vastust kirjutama, vaid valivad antud vastuste hulgast. Need on nn objektiivhinnatavad ülesanded. Loetletud ülesandeid hindab kooli õpetaja tasemetöö hindamisjuhendi („võtme“) alusel, mis kuulub koolidesse saadetavasse tasemetöömaterjalide paketti.

Tasemetöö üheks tähtsaks osaks olev kirjutamisülesanne kuulub subjektiivhinnatavate ülesannete hulka, ning et muuta selle hindamist õpetajate poolt usaldusväärsemaks, antakse ette hindamisskaala.

Tasemetööde hindamise objektiivsuse tagamiseks ja mõõdetavate osaoskuste ühtseks hindamiseks kuulub tasemetööde alusdokumentide hulka ka hindamisskaala. Aastatega muutus see mitu korda.

2006. õa tasemetöös hinnatakse ette antud hindamisskaala järgi eraldi ülesande täitmist ja teksti sisu(kust) ja keelt¹⁰. Selle eksami sisulisest analüüsist on näha, et skaala tekitas õpetajates raskusi ülesande hindamisel ning oma hinnangutes esitasid õpetajad ettepanekuid näiteks täpsustada vigade lubatavat arvu (Saarso, Sõrmus 2006: 10)

2013. õa tasemetöös on õpetajate märkuste ja ettepanekute põhjal tehtud parandused hindamisskaalas, kus on asjalikult kirjeldatud, mida pidada valeks, mida õigeks. Eraldi rõhutatud, et vigade arvestamisel lähtuda arusaadavuse põhimõttest ning tuuakse mõned

¹⁰ http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eesti_keel_6kl_juhend.pdf, 2006: 4

näited¹¹. Tasemetöö lühianalüüsis toodud õpetajate hinnangutes antakse soovitusi hindamisskaala parandamiseks ja kiidusõnu. Mõni õpetaja viitab sellele, et hindamisjuhend ei olnud piisavalt konkreetne ning hindamisel on ikka tekkinud mõningaid küsimusi, mida lugeda veaks, mõni aga kiidab heaks, et vigade arvestamisel võis lähtuda arusaadavuse põhimõttest (Müürsepp 2013: 8). Lühianalüüsis on selle kohta lisatud autori poolt märkus, et „Euroopa keeleõppe raamdokumendi A2-taseme kirjelduse järgi võib sellel tasemel esineda sõnakasutusvigu ja eksimusi sõnade õigekirjas, kuid need ei tohi segada teksti ega üksiku sõna mõistmist (sõna tähendus peab olema üheselt arusaadav)“ (Müürsepp 2013: 8).

2014. õa tasemetöö hindamisskaala oli ette antud tabelina, kus hinnatakse eraldi ülesande täitmist ja keelt. Selle aasta lühianalüüsis on mainitud, et hindaja ei pidanud tekstis vigu parandama, kuid enamus õpetajaid on seda teinud ning pidanud oluliseks teksti arusaadavuse põhimõtet. Mõnel õpetajal tekkis küsimus töö vormistamise hindamise kohta, mõnel vigade parandamise vajalikkuse kohta, muutumatuks jäi küsimus, millist viga lugeda veaks. Olid ka neid, kes kiitsid etteantud hindamisskaalat heaks, viidates selle objektiivsusele ja arusaadavuse põhimõtetele ning hinnates skaalat kui suurt abi õpetajale (Müürsepp 2014: 10).

Subjektiivhinnatavate üleannete hindamisskaalat on raske koostada ning selle tõlgendamisel lähtub hindaja ikkagi oma arusaamisest. Õpetajal on ka raske hinnata objektiivselt oma õpilasi ning rahuolematu hindamisskaalaga, soovitusel ja nõudmised on täiesti loomulikud. Seda enam, et tõepoolest, kirjutamist kui produktiivset oskust ja loominguulist tegevust on alati mitte ainult raske hinnata, vaid see on ka loodud subjektiivselt. Kuid siiski tasub välja märkida, et viimastel aastatel on hindamisskaala on muutunud konkreetsemaks ja tõhusamaks ning on õpetajatele tõesti toeks hindamise raskes protsessis.

Kokkuvõtteks võib kinnitada, et tasemetöö on testi pikkuse, ajalimiidi, testi raskuse, valikute olemasolu ja läbiviimise poolt täiesti usaldusväärne ning eesti keele teise

¹¹ http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2014/Eest%20keel/TT_eesti_keel_teise_keelena_hindamisjuhend_2014.pdf

keelena tasemetöö sooritamisel saavad kõik asjahuvilised osapooled õpilaste keeleoskusest õige pildi, testi tulemus ei ole õnneasi ega ole parandatav viimase hetke tuupimisega.

Õppekavale vastavuse kohaselt ei ole 2006. õa tasemetööga mõõdetavad oskused ja ainekavas esitatud 6. klassi lõpetaja ehk II kooliastme lõpetaja nõutavad oskused vastavuses. Sisulises analüüsis räägitakse üsna põhjendatult tasemetöö ja ainekava vahelisest vastuolust, sest põhirõhk on ainekava järgi õpilaste suulise keeleoskuse arendamisel ning tasemetöö on ainult kirjalikus vormis. Samuti heidetakse ette seda, et ainekava järgi loeb ja kuulab õpilane õppetööst vabal ajal eesti laste- ja noorsookirjanduse tervikteoseid ning tekstikatkeid, jõukohaseid teabe-, tarbe- ja meediatekste, kuid tasemetöö ei paku autentseid tekste (Saarso, Sõrmus 2006: 6). Mõned õpetajate märkused tasemetöö vastavusest kooliastme õppesisule läksid lahku, osa arvas, et töö vastab kooliastme õppesisule, mõni märkis, et vastab osaliselt (Saarso, Sõrmus 2006: 9). Samuti oli erinevaid arvamusi ka tasemetöö sõnavara ja teemade vastavusest ainekavale – mõni arvas, et tasemetöö poole seotud õpiku grammatika ja sõnavaraga, mõni aga kiitis, et teemad vastavad õpikule (Saarso, Sõrmus 2006: 9). Järelikult ei mõõtnud 2006. õppeaasta tasemetöö kõiki II kooliastmes ainekava järgi saavutatud oskusi. Selle vastuolu lahendamiseks tehti ettepanek mõõta suulist keeleoskust just suulise keeleoskuse kaudu ning sõnavaraülesandeid koostada ainekavas toodud teemadel.

Viimastel aastatel on riiklikus õppekavas toimunud muutused ning esitatavatest nõuetest on ainult üks punkt pühendatud suulisele keeleoskusele, peatähelepanu on pööratud teistele oskustele nagu lugemine, kuulamine, kirjutamine ja üldpädevused. 2013. õa tasemetöö ülesanded mõõtsid eristuskirja järgi ainekavas nõutavatest oskustest alljärgnevaid:

- 1) saab õpitud temaatika piires aru lihtsatest tekstidest (kuulamis- ja lugemisülesanded, keele struktuur, kirjutamine);

2) mõistab olulist õpitud temaatika piirides (kuulamis- ja lugemisülesanded, keele struktuur, kirjutamine);

3) kirjutab lühikesi tekste õpitud temaatika piires (kirjutamine).

Üldpädevustest mõõtis tasemetöö varem omandatud õpioskuste ja strateegiate rakendamist ning oskust iseseisvalt töötada.

Ülejäänud õppekavas nõutavad oskused nagu Eesti ja teiste maade kultuuride erinevuste teadvustamine ning nende arvestamine, eestikeelsete teatmeallikate (nt tõlkesõnaraamatute, interneti) kasutamine vajaliku info otsimiseks ka teistes valdkondades ja õppeainetes ning oskus seada endale õpieesmärgid ja oskus hinnata oma saavutusi koostöös kaaslaste ja õpetajaga on liiga üldised ja mahukad ning mõõdetakse õppeprotsessis.

Mis puudutab teemavaldkondi, siis 2013. õa tasemetöös kaetakse need järgmiselt:

1) „Mina ja teised. Suhtlemine pereliikmete ja kaaslastega; viisakusväljendid“ (kuulamine, lugemine, keele struktuur, kirjutamine);

2) „Kodu ja lähiümbrus. Elu linnas ja maal; kodu kirjeldamine; avalikud kohad; lemmikloomad; töövahendid ja kohustused kodus; rõõmsad ja kurvad sündmused peres“ (kuulamine, lugemine, keele struktuur, kirjutamine);

3) „Riigid ja nende kultuur. Euroopa riigid; pealinnad, põhirahvused, keel, kultuuritavad, huvipakkuvad paigad, muuseumid; eakohased aktuaalsed ühiskondlikud teemad“ (kuulamine, lugemine, kirjutamine);

4) „Igapäevaelu. Õppimine ja töö. Avalikud asutused; turvaline liiklemine; tee küsimine ja juhatamine; päeva planeerimine; ametid ja töökohad“ (lugemine, keele struktuur, kirjutamine);

5) „Vaba aeg. Kooliväline tegevus; huvid; laagrid; lugemiseelistused; perepuhkus; aastaajad ja puhkus; spordialad ja sportlikud tegevused“ (kuulamine, lugemine, kirjutamine).

Peaaegu kõik riiklikus ainekavas esitatud teemad on tasemetöösse lõimitud. Hõlmamata jäi ainult teemavaldkond „Kodukoht Eesti. Eesti geograafiline asukoht; ilm; riigi- ja rahvussümboolika; riigipühad ja riiklikud tähtpäevad; üldrahvalikud sündmused“.

Õpetajate hinnangul vastas 2013. õa tasemetöö paljude arvamuste järgi II kooliastme õppesisule (Müürsepp 2013: 7).

Kokkuvõtteks võib öelda, et 2013. õa tasemetöö vastas riiklikule ainekavale, mõõtes enamust taotlevatest oskustest, mida oli võimalik lühikese ja pingelise töö ajal mõõta. Tasemetöö tulemused aitasid ka õpetajatel oma töö puudujääke esile tuua.

2014. õa tasemetöös on lisaks töö materjalidele eraldi koostatud ka vastavustabel õppekavale, kus tuuakse ära seosed õppekava üldpädevustega, tasemetöö läbivad teemad, õppeaine õppe- ja kasvatusesmärgid ning kooliastme õpitulemused osaoskustes. Samuti on ära märgitud, et eesti keele teise keelena tasemetöö koostamisel arvestatakse riikliku õppekava nõudmist ja Euroopa Nõukogu keeleoskustasemetega, millest lähtuvalt vastab tasemetöö ligilähedaselt A2-taseme kirjeldusele. Õppe- ja kasvatusesmärkidest mõõdab tasemetöö aruande järgi „õpilase arusaamist lihtsatest tekstidest ja sobivate õpitud keelendite kasutamist, mis võimaldab eesti keeles igapäevastes situatsioonides hakkama saada ning lugeda ja mõista eakohaseid tekste“. Suulist keeleoskust ei mõõda tasemetöö ka täna. Riiklikust ainekavast lähtuvalt mõõdab 2014. õa tasemetöö, nii nagu ka eelmise õppeaasta töö:

- 1) arusaamist lihtsatest tekstidest (kuulamis- ja lugemisülesanded, keele struktuur, kirjutamine);
- 2) õpitud temaatika piires olulise mõistmist (kuulamis- ja lugemisülesanded, keele struktuur, kirjutamine);

3) lühikeste tekstide kirjutamist õpitud temaatika piires (kirjutamine).

Üldpädevustest mõõtis ka 2014. õa tasemetöö varem omandatud õpioskuste ja strateegiate rakendamist ning oskust iseseisvalt töötada.

Vastavustabelis on esile toodud ka tasemetöö seosed suhtluspädevusega – see on kirjutamisülesande täitmine, kus õpilane pidi ennast väljendama selgelt ja asjakohaselt ning kasutama sobivaid keelevahendeid. Nagu eelmises osas oli mainitud, täitsid selle ülesande maksimaalse punktisummaga ainult 6,9% õpilast. Põhikooli riikliku õppekava lisas 2 Ainevaldkond „Võõrkeeled“, jaos eesti keele teise keelena soovitatakse osaoskuste arendamiseks kasutada näiteks mudelkirjutamist (nt sõnumeid, postkaarte, lühikesi kirju).

Teemavaldkondadest kattis tasemetöö järgmisi teemasid:

- 1) „Mina ja teised. Suhtlemine pereliikmete ja kaaslastega; viisakusväljendid“ (kuulamine, lugemine, keele struktuur, kirjutamine);
- 2) „Kodu ja lähiümbrus. Elu linnas ja maal; kodu kirjeldamine; avalikud kohad; lemmikloomad; töövahendid ja kohustused kodus; rõõmsad ja kurvad sündmused peres“ (kuulamine, lugemine, keele struktuur, kirjutamine);
- 3) „Igapäevaelu. Õppimine ja töö. Avalikud asutused; turvaline liiklemine; tee küsimine ja juhatamine; päeva planeerimine; ametid ja töökohad“ (kuulamine, lugemine, keele struktuur);
- 5) „Vaba aeg. Kooliväline tegevus; huvid; laagrid; lugemiseelistused; perepuhkus; aastaajad ja puhkus; spordialad ja sportlikud tegevused“ (kuulamine, lugemine, keele struktuur, kirjutamine).

Hõlmamata jäid kaks teemavaldkonda „Kodukoht Eesti. Eesti geograafiline asukoht; ilm; riigi- ja rahvussümbolika; riigipühad ja riiklikud tähtpäevad; üldrahvalikud sündmused“ ja „Riigid ja nende kultuur. Euroopa riigid; pealinnad, põhirahvused, keel, kultuuritavad, huvipakkuvad paigad, muuseumid; eakohased aktuaalsed ühiskondlikud

teemad“, kuigi vastavustabelis kinnitatakse, et viimane teemavaldkond on lõimitud keele struktuuri teise ülesandesse.

Pedagoogide hinnangutest selgus, et üldiselt vastas 2014. õa tasemetöö II kooliastmes taotlevatele üldpädevustele ja õpitulemustele (Müürsepp 2014: 9).

Kokkuvõtteks võib öelda, et 2014. õa tasemetöö vastab õppe- ja kasvatuseesmärkide kohaselt täielikult riiklikule ainekavale. Õpetaja töö puudujääkideks, mida tasemetöö esile tõi, võib lugeda vähest seotust suhtluspädevusega, nimelt mudelkirjutamise vähest harjutamist, ning sellega peavad õpetajad oma edaspidises töös arvestama. Enamus teemavaldkondadest on tasemetöösse lõimitud.

3.4. Tekstide autentsus

Tasemetööde kohta esitatakse analüüs igal aastal SA Innove interneti koduleheküljele. 2006. õa tasemetöö puhul on tehtud sisuline analüüs, kus kirjeldatakse iga ülesande tüüpi, sellega mõõdetavaid oskusi ning antakse ka hinnang tasemetööde tulemuste ja õpetajate arvamuse põhjal. Viimase kahe aasta lühianalüüsides tasemetöödele hinnangut ei anta, vaid tuuakse tulemuste arvandmed ja üldistatud õpetajate arvamused.

Võrreldes 2006. õa tasemetööga muutusid 2013. ja 2014. õa tasemetöös **tekstide tüübid** ja **allikad**. 2006. õa tasemetöö sisulises analüüsis räägitakse, et tasemetöö tekstidest ei ole ükski autentne, v.a viienda ülesande teksti, mis meenutab ajalehe artiklit, kõik teised tekstid on nähtavalt spetsiaalselt töö jaoks konstrueeritud (Saarso, Sõrmus 2006: 6).

2013. ja 2014. õa tasemetööde eristuskirjas on mainitud, et tasemetöös kasutatakse autentsetest allikatest pärit tekste, mida on adapteeritud tasemele kohaseks¹². Aastate 2013-2014 õa tasemetööde kuulamisülesannete tekstid püüavad tõesti rohkem

¹²<http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2013/Eesti%20keele%20TT%20eristuskiri%20202013.pdf>, 2013: 2, [http://www.innove.ee/UserFiles/TT_eesti_keel_teise_keelena%20eristuskiri\(2\).pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/TT_eesti_keel_teise_keelena%20eristuskiri(2).pdf), 2014: 2

autentsuse poole, sest on esitatud kahekõne vormis ja võetud elulisest situatsioonist. Võrreldes varasemate aastate tasemetöödega, kus suulist teksti pidid õpetajad ette lugema, võimendab viimastel aastatel kuulamisülesande täitmiseks mõeldud salvestis tegeliku elu muljet. Tekstid ei sisalda taustteadmisi, mis aitaks mõningaid õpilasi rohkem kui teisi, vaid edastavad kõikide jaoks uut infot. Allikate kohaselt on ainult keelestruktuuriks mõeldud tekstid võetud ajakirjast Spunk, Hea Laps ja Täheke ning tekstide all on see ära märgitud, näiteks: „Allikas: lühendatult ajakirjast Hea Laps“ või „Allikas: lühendatult ajakirjast Täheke“¹³. Lugemiseks mõeldud tekstid on märkimata ning arvatavasti spetsiaalselt konstrueeritud tasemetöö jaoks, kuid puhtalt informatiivsed ning ei põhinenud taustteadmistel ning kirjutamisoskust, mis võiks anda mõnele eelist, ei nõudnud.

Aastate 2013 ja 2014 tasemetööde eristuskirjas on samuti mainitud teema sõltuvusest eksaminandide taustast ehk vanusest, haridusest, huvialadest jne¹⁴.

3.5. Tasemetöö ülesannete analüüs

3.5.1. Kuulamisülesannete analüüs

Tasemetöö esimeseks mõõdetavaks oskuseks on kuulamisoskus. Seda on mõeldud mõõtma kaks ülesannet.

3.5.1.1. Esimene kuulamisülesanne

2006. õa tasemetöö esimeses kuulamisülesandes on antud pildid ja õpilased peavad mõistma kuuldu infot (viis küsimust valikvastustega pildi kujul). Ülesande teksti on soovitatud ette lugeda õpetajal. Mõõdetav oskus on suulise teksti mõistmise oskus. Sisulises analüüsis on ülesande puuduseks vastuse otsene sisaldumine kuulatavas

¹³ http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2014/Eesti%20keel/ek_2_keelena_2014_TT.pdf, 2014: 6,7

¹⁴

<http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2013/Eesti%20keele%20TT%20eristuskiri%20%202013.pdf>, 2013: 2, [http://www.innove.ee/UserFiles/TT_eesti_keel_teise_keelena%20eristuskiri\(2\).pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/TT_eesti_keel_teise_keelena%20eristuskiri(2).pdf), 2014: 2.

tekstis, mis teeb ülesande väga lihtsaks (Saarso, Sõrmus 2006: 6). Ja tõesti, vastuseks on alati küsimusega seotud teksti lõpus sisalduv info ehk tegemist on leksikaalse kattuvusega:

(1) Esimene küsimus: Mis on poisi lemmiktund?

Tekst: „*Täna on Reinul tavaline koolipäev. Tunniplaanis on kuus tundi: vene keel, kirjandus, matemaatika, geograafia, käsitöö ja poisi lemmiktund – kehaline kasvatus*“.

Teine küsimus : Mida teeb Kostja praegu?

Tekst: „*On laupäev. Hommikul käis Kostja ujumas. Kell kaks sõi ta lõunat. Õhtul kavatseb Kostja minna diskole. Praegu istub ta kodus ja õpib*“.

Kõik viis küsimust on leksikaalse kattuvuse ehk konstruktivälise kergusega.

2013. õa tasemetöös on esimeseks ülesandeks ka kuulamisülesanne, see on 4 üksikküsimust pildiliste valikvastustega, valima pidi kolme vastusevariandi hulgast. Mõõdetavaks oskuseks on üldine arusaamine tekstist ja olulise info mõistmine. Sellest lähtuvalt on etteantud suuline tekst eelmise tasemetöoga võrreldes muutunud pikemaks, keerulisemaks ja sisukamaks. Tekst on esitatud dialoogivormis ja tasemetöö paketti kuuluval salvestisel. Dialoogina pakutud teksti võetakse kergemini vastu, st suulise teksti mõistmine on kergendatud kahe erineva häälega:

(2) Esimene küsimus: Mida poiss ja tüdruk tegema hakkavad?

Tekst: „*Lähme rattaga sõitma! Sõidame järve äärde ujuma ja pärast võiksime tennist mängima.*“ „*Mul on jalgratas katki. Lähme lihtsalt ujuma!*“ „*Hea küll, lähme. Ma võin tennist mängima hiljem oma vennaga.*“

Teine küsimus: Mida vend poisile kinkis?

Tekst: „-Mis sa sünnipäevaks said?“ „ -Ma sain palju kingitusi. Vanaema kinkis mulle sokid. Vennalt sain suusad“. „-Aga mida õde kinkis?“ „-Õde kinkis mulle uued sussid“.

2014. õa tasemetöös on esimeseks ülesandeks kuulamisülesanne, kus neljale üksikküsimusele pidi valima kolme pildilise vastusevariandi hulgast. Mõõdetavaks oskuseks on ka tekstist üldine arusaamine ja olulise info mõistmine. Tekst on esitatud nii dialoogivormis kui ka monoloogina:

(3) Esimene küsimus: Mida poiss spordipäeval teeb?

Tekst: „-Kuule, Mari, homme on ju spordipäev. Milles sa võistled?“ „-Ma jooksen ja ujun. Kas sa ka ujud?“ „-Ei, ma mängin korvpalli. Ma ei oska ujuda“.

Teine küsimus: Kellena Anne isa töötab?

„-Mu isal on mitu ametit olnud. Praegu töötab ta õpetajana, lapsena tahtis ta hoopis arstiks saada. Aga kui ta ülikoolis käis, töötas ta pitsakohvikus ja tegi pitsasid. See oli tore töö.“

Arvandmete järgi ei valmistanud 2006. õa tasemetöö esimene kuulamisülesanne õpilastele raskusi ning keskmine tulemus protsentides on üsna kõrge – 92,7%. Õppeaasta 2013. tasemetöös oli kuulamisosa statistika järgi keskmise raskusastmega ja esimese ülesande sooritus protsentides oli 82,1%. 2014. õa tasemetöö esimene ülesanne sai statistika järgi teisi osaoskusi mõõtvatest ülesannetest üks kõrgemaid näitajaid – 82,6%.

Õpetajate hinnangul ei olnud 2006. õa esimene kuulamisülesanne üldse õpilastele keeruline ning sellega ei tekkinud raskusi. Kahe viimase õppeaasta tasemetööde analüüsis ei tooda eraldi esile õpetajate arvamusi esimesest kuulamisülesandest, mõned õpetajad väljendasid oma muret üldistes kuulamisosa puudutavates märkustes, et

kuulamisosa ajas lapsed segadusse keelekeskkonna puudumise tõttu ning kuulamisosaga on rohkem probleeme, mida võiski arvata (Müürsepp 2013: 8).

Kokkuvõtteks võib märkida, et aastate 2013-2014 tasemetöodes on suuline tekst muutunud inforikkamaks, vastust peab eristama teksti seest, kuulates kogu teksti tähelepanelikult. Suulise kõne keel on muutunud keerulisemaks ning kõne on sujuv ja sarnaneb väga autentse kõnega. Mõõdetav kuulamisoskus on tihedasti seotud lugemisega ning selleks, et eristada olulist, peab ka küsimust tähelepanelikult lugema. Mõõdetavast oskusest nagu tekstist üldine arusaamine ei piisa selleks, et vastata küsimustele üksikasja kohta. See võib ainult aidata suulise teksti vastuvõtmisel kaasa.

3.5.1.2. Teine kuulamisülesanne

2006. õa tasemetöö teiseks ülesandeks on valikvastustega õige-vale kuulamisülesanne. Mõõdetakse sellega suulise teksti mõistmist. Ülesande teksti on soovitatud ette lugeda õpetajal. Selles töös pakutud tekstis on 22 lauset ning nad on peamiselt lihtlauseid, sõnavara on ka lihtne. Tasemetöö sisulises analüüsis heidetakse koostajatele ette seda, et vahepeal jääb tekstis liiga palju aega selle info jaoks, mida õpilane ei saa kasutada.

2013. õa tasemetöö teine ülesanne on valikvastustega õige-vale kuulamisülesanne, mis on erinevalt 2006. õa tasemetööst esitatud kahekõne (intervjuu) vormis. Mõõdetakse sellega tekstist üldist arusaamist, olulise info mõistmist ja peamisest mõttest arusaamist. Tekst muutus sisukamaks, mahukamaks, laused muutusid pikemaks ning valikvastustega küsimusi oli ühe võrra rohkem. Teise kuulamisülesande täitmisel tekkisid õpilastel mõned raskused. Näiteks, seitsmenda küsimuse kohta kõlas suulises tekstis ainult üks lühike lause ning seda oli kahe pika sisuka lause vahelt raske eristada:

(4) 7. lause: Eelmisel muusikapäeval õpiti laulmist.

Tekst: „-Kas see muusikapäev oli õpilaste arvates huvitavam kui eelmine kord?“

„- Seekord õppisime erinevaid pille mängima. Eelmisel aastal laulsime. Pillimäng oli minu arust lõbusam, aga tüdrukutele meeldis laulmine rohkem.“

Lausest ja suulisest kõnest arusaamist raskendavad ka grammatiline vorm *õpiti*, mis ei ole veel 6. klassi õpilasel hästi omandatud ja kaudne ning ebatäpne vastus kõnes, sest peamine rõhk on tehtud tegevuse meeldivusel.

Samuti on üheksandale küsimusele vastuseks ühe lause osad, mis kokku sulandudes ajavad kuulajat segadusse, sest kõne on piisavalt sujuv:

(5) 9. lause: Vene keele õpetaja mängis muusikapäeval kitarri.

Tekst: „- Mida õpetajad muusikapäevast arvasid?“

„-Neile meeldis see päev samuti. Kõigil oli lõbus. Vene keele õpetaja mängis klaverit ja matemaatika õpetaja proovis kitarri mängida. Õpetajad arvasid, et võib olla leiab mõni laps niimoodi endale uue huviala.“

Kuuendale ja kümnendale küsimusele olid vastuseks ka üksikud laused, kuid kõne aeglasem tempo ja hääletooni muutumine köitis tähelepanu ja sundis sellele keskendumale. Viiendas küsimuses oli pikem dialoog ning võrreldes teiste detailset infot nõudvate küsimustega oli selle küsimuse üldine info kergemini mõistetav.

2014. õa tasemetöös mõõtis teine kuulamisülesanne tekstist üldist arusaamist, olulise info mõistmist ja peamisest mõttest arusaamist. Ette antud oli samuti kuus küsimust ning tekst oli pakutud ka kahekõne vormis ja oli muutunud veel mahukamaks. Kõne oli sujuv, kuid esines ümbersõnastusi, mis aitasid keskenduda olulisele ja tekstist paremini aru saada. Näiteks, küsimusele vastamisel aitavad kaasa teised laused, kus kasutatakse teemakohast sõnavara.

(6) 6. lause: Karolini isa töötab arstina.

Tekst: „- *Mis nüüd su ema teeb?*“

„- *Ta on perearst. Aga mu isa on kapten. Ta töötab laeval. Ma olen temaga mõnikord merel kaasas käinud. Ükskord käisime laevaga isegi Saksamaal“.*

Või näiteks, vastuseks ühele küsimusele on mitu vihjet:

(7) 8. lause: Karolinile meeldib laulmine.

Tekst: „- *Kas sul õde või venda ka on?*“

„- *Jah, mul on õde. Ta käib ka meie koolis. Õde on minust vanem ning õpib üheksandas klassis. Õde laulab väga hästi. Eelmises koolis oli tal oma bänd ning tema oli solist*“.

„- *Kas sina ka laulad? Meil on lastekoor, päris paljud meie klassi tüdrukud laulavad seal. Võiksid ka koori minna.*“

„- *Ei,ei, ma ei taha üldse laulda. Ja... ma ei oska ka*“.

„- *Mis siis sulle meeldib? Kas sa sporti teed? Mina näiteks käin dzuudotrennis*“.

„- *Sport mulle ka ei meeldi. Mulle meeldib hoopis puutööd teha...*“

Arvandmete järgi ei valmistanud 2006. õa tasemetöö teine kuulamisülesanne õpilastele raskusi ning keskmine tulemus protsentides on kõrge – 91,7%. Õppeaasta 2013. õa tasemetöös osutus teine kuulamisülesanne statistika järgi õpilastele raskeks ja sooritus protsentides oli madal – 61%. 2014. õa tasemetöö teine ülesanne sai statistika järgi osaoskusi mõõtvatest ülesannetest kõige kõrgemat näitajat – 85,9%.

Õpetajate hinnangul ei olnud 2006. õa teine kuulamisülesanne üldse õpilastele keeruline ning sellega ei tekkinud raskusi vaatamata tehtud märkusele üleliigse aja kohta. Kahe

viimase õppeaasta tasemetööde analüüsis väljendasid mõned õpetajad oma muret üldistes kuulamisosa puudutavates märkustes, et kuulamisosa ajas lapsed segadusse keelekeskkonna puudumise tõttu ning kuulamisosaga on rohkem probleeme, mida võiks arvata (Müürsepp 2013: 8).

Kokkuvõtteks võib öelda, et eelmiste aastate analüüside põhjal tehtud märkused ja tulemused on arvesse võetud ning vastavad parandused on tehtud. Näiteks, 2013. õa tasemetöös õpilastele raskeks osutunud ülesanne, oli järgmisel 2014. õa-l täiesti jõukohane. Suuline tekst on muutunud inforikkamaks ning suulise kõne keel keerulisemaks. Kõne on sujuv ja sarnaneb väga autentse kõnega. Mõõdetav kuulamisoskus on tihedasti seotud lugemisega ning tekstist üldist arusaamist detailset infot nõudvatele küsimustele vastamiseks sellest ei piisa.

3.5.2. Lugemisülesanded

Tasemetöö teiseks mõõdetavaks oskuseks on lugemisoskus. Samuti kui kuulamisoskust on seda mõeldud mõõtma kaks ülesannet.

3.5.2.1. Esimene lugemisülesanne

2006. õa tasemetöös oli esimene lugemisülesanne teksti lugemine ja vastuse valimine kolme variandi hulgast. Lühianalüüsi järgi mõõttis esimene lugemisülesanne kirjaliku teksti mõistmise oskust ning vastata tuli viiele küsimusele (Saarso, Sõrmus 2006: 6). Koostatud ülesande raskeks kohaks nimetati analüüsis lausekonstruktsiooni *Ena on mul väga andekas inimene*, sest selline sõnajärg ei ole selles kooliastmes tavaline. Veel üheks etteheideks oli see, et tasemetöökõ koostatud tekstid, sh ka lugemistekst, ei ole autentset, vaid spetsiaalselt töö jaoks konstrueeritud (Saarso, Sõrmus 2006: 6).

2013. õa tasemetöös tehti esimene lugemisülesanne lühemaks ning vastata tuli neljale küsimusele. Teksti maht kasvas märgatavalt 18 lause pealt 26 lause peale, lausetesse jäi keskmiselt umbes ühesugune arv sõnu. Iga lõigu kohta on endiselt üks küsimus. Sisu poolest muutus tekst informatiivsemaks ning seega on iga küsimuse jaoks ettenähtud lõigus rohkem infot. Mõõdetavaks oskuseks on teksti peamisest mõttest arusaamine,

tekstist üldine arusaamine, tekstisiseste seoste mõistmine, teksti detailne mõistmine. Selle aasta töös on lugemiseks võetud lühendatud artikli tekst ajakirjast Hea Laps, mis on vastavalt eristuskirjale adapteeritud tasemele kohaseks.

2014. õa tasemetöös on lugemiseks pakutud hoopis kaks kuulutust, küsimusi jäi endiselt neli – kaks iga kuulutuse kohta. Seda ei saa võrrelda eelmiste aastate tekstidega, sest kuulutuse tekst iseenesest ei jagu lõikudeks, vaid on erilise ülesehitusega, kus laused on lakoonilised ja maksimaalselt informatiivsed. Need kuulutused on arvatavasti tasemetöökspetsiaalselt konstrueeritud, sest vihjet allikale ei ole. Mõõdetavaks oskuseks on samuti kui eelmise aasta töös teksti peamisest mõttest arusaamine, tekstist üldine arusaamine, tekstisiseste seoste mõistmine ja teksti detailne mõistmine. Kuulutust võib pidada täiesti autentseks tekstiks, millega õpilased saavad selles eas kokku puutuda ning peavad oskama vajalikku infot hankida. Kuulutuste põhjal nõutavatele küsimustele vastamine on harjutamiseks tulevasel põhikooli eksamil, kus sellist liiki tekste on esitatud suulises osas.

Arvandmete järgi sooritasid õpilased 2006. õa tasemetöö esimese ülesande hea tulemusega: keskmine sooritusprotsent oli 83,2%. 2013. õa tasemetöös oli esimene lugemisülesanne samuti kõrgete näitajatega sooritatud: keskmine sooritusprotsendiga 82,2 %. 2014. õa tasemetöös aga oli esimese lugemisülesande keskmine sooritusprotsent märgatavalt madalam eelmise aastaga võrreldes – 76,1%.

Õpetajate tagasisidest 2014. õa tasemetöö kohta leidub mõni märkus selle kohta, et parem oleks ette teada, mis muutused tulevad tasemetöös, et seda edukamaks täita. Selle peale on lühianalüüsis õigesti märgitud, ei ole tasemetöö eesmärk kontrollida hoolega harjutatud materjali omandamist, vaid elus ettetulevate igasuguste situatsioonidega toimetulekut (Mürsepp 2014: 10).

Kokkuvõtteks võib öelda, et lugemisoskust mõõdetavad ülesanded täidavad õpilased tavaliselt kõrgete näitajatega võrreldes, näiteks, keele struktuuri või kirjutamisega. Esimene lugemisülesanne oli ühesugune 2006. ja 2013. õa. ning täiesti muutus 2014. õa ning osutus nii õpilastele kui ka õpetajatele uudseks ja tekitas raskusi. Tõenäoliselt on

see tingitud sellest, et 6. klassi õpilaste jaoks on harjumuspärasemad tavakujuga ette antud tekstid, mis on sarnased õpikutes pakutud tekstidega ning millele peab loetu põhjal vastama.

3.5.2.2. Teine lugemisülesanne

Teiseks lugemisülesandeks on erinevatel aastatel olnud erinevad ülesanded. 2006. õa tasemetöös oli pakutud lühikese, 4–5 lausest koosneva teksti pealkirjastamine, ning pealkirjadeks olid pakutud loomade nimetused. Tekste oli viis ja pealkirju samuti viis. Sama aasta sisulises analüüsis on mainitud, et kuna tekstid olid loomadest, võiks see ülesande edukaks sooritamiseks nõuda lisaks ka teadmisi koduloost. Märkus on õiglane, kuid tekstid olid väga lihtsad.

2013. õa töös simuleeris teine lugemisülesanne interneti jututuba, mis viitab sellele, et ülesande koostamisel spetsiaalselt tasemetöö jaoks lähtuti ikka autentsuse põhimõttest. Ülesande täitmiseks on vestluse täiendamine. Teksti alt tuleb leida kuus vastust, üks on üleliigne ning ei sobi juttu. „Vestluspartneri“ etteantud fraasid lõppesid kõik küsimusega. Vestluse teemasid on korraga mitu: homseks antud kodutöö, uus õpilane klassis, klassiekskursioonile minek, kutse kinno. Eeldatavalt peab õpilane lugema mitte ainult „vestluspartneri“ kirjutatud küsimust, vaid ka tema järgmist fraasi, et „oma“ lause teksti sisse seada, sest üleliigne vastus sobis ka esmapilgul vestlusesse. Selle ülesanne tõepoolest mõõdab tekstisiseste seoste mõistmisoskust.

2014. õa tasemetöös jäi teine lugemisülesanne samaks kui eelmisel aastal: vestluse täiendamine kuue lausega. Teksti all pakutud vastustest oli üks üleliigne ning üks lõpeb küsimusega. „Vestluspartneri“ etteantud fraasid jäid umbes samaks ning peamiselt (välja arvatud viimane) lõppesid küsimusega, vastused muutusid aga võrreldes eelmise aastaga pikemaks ja koosnesid mitmest lausest. Üleliigne vastus ei sobinud nii hästi vestlusesse kui eelmisel aastal ning seda oli kerge eristada. Teemasid oli jälle mitu: uus õpetaja ja tunnitegevus, kutse kontserdile ning kohtumise kokkuleppimine. See ülesanne mõõdab samuti tegelikku tekstisiseste seoste mõistmise oskust.

Arvandmete järgi sooritasid õpilased 2006. õa tasemetöö teise ülesande väga hea tulemusega ning see ülesanne osutus kogu töös kergeimaks ning kõikide teiste ülesannetega võrreldes keskmine lahendusprotsent oli kõige kõrgem – 93,3%. 2013. õa tasemetöös oli teine lugemisülesanne sooritatud keskmise sooritusprotsendiga 75%. 2014. õa tasemetöös oli teise lugemisülesande keskmine sooritusprotsent märgatavalt kõrgem eelmise aastaga võrreldes – 84,1%.

Lühianalüüsis ei ole õpetajate märkusi teise lugemisülesande kohta. Teine lugemisülesanne oli muudetud 2013. õa ning arvandmetest on seda kohe märgata – edukus langes, sest nii õpilastele kui ka õpetajatele oli selline lugemisülesande kuju uudne ja tekitas raskusi. 2014. õa tasemetöös oli teine ülesanne samasugune kui eelmise aasta ülesanne ning õpetajad valmistusid tasemetööks just eelmise aasta tasemetöö materjalide põhjal.

Kokkuvõtteks võib öelda, et 6. klassi õpilaste jaoks on harjumuspärasemad õpikute tekstidega sarnased tekstid. Vestluse täiendamist ei ole õpikus või töövihikus pakutud. Midagi vestlusesarnast on esindatud ülesande kujul: kirjuta vastuste põhjal sobivad küsimused. Etteantud vastused ei kujuta endast seotud teksti, järelikult harjumust otsida tekstisiseseid seoseid õpilastel sellist tüüpi ülesannetega ei harjutata ning selliste ülesannete peaesmärgiks on pigem küsimuste konstrueerimine. Võib samuti lisada lugemisülesannetega mõõdetavate oskuste hulka sõnavara ulatust, sest lugeda ja tekstist aru saada ning selle alusel küsimustele õiget vastust leida on võimatu ilma sõnade tähendust tundmata. Viimaste aastate tasemetööde lugemisülesanded on suurepärane eeldus sama tüüpi ülesannete edukaks sooritamiseks põhikooli eksamil.

3.5.3. Keele struktuur

Nagu oli juba eespool mainitud, pakuti varasemates tasemetöödes keele struktuuri osaks kahte eraldi oskust – sõnavara tundmist ja õigekeelsust. 2013. õa-st kujunes tasemetöös välja keelestruktuuri osa ning selleks on mõeldud kaks ülesannet.

3.5.3.1. Keele struktuuri esimene ülesanne

2006. õa tasemetöös oli esimeseks õigekeelsust ja sõnavara tundmist mõõtvaks ülesandeks lünkülesanne - kogu töös ülesanne nr 5¹⁵ kolme valikvastusega. See jäi muutumatuks ning on keelestruktuuri esimeseks ülesandeks aastatel 2013-2014. 2006. õa ülesande lünkade täitmiseks oli pakutud nimi-, ase-, omadus-, arv- ja tegusõnu. Kuna sellist tüüpi ülesandeid tehakse ka õppetöös, ei olnud see ülesanne vormiliselt õpilastele raske.

2013. õa esimene ülesanne on lünkülesanne, kus viie lünga täitmiseks pidid õpilased valima sobivaid sõnu teksti all toodud loendist. Kaks sõna jäi üle. Mõõdetavad oskused on tekstist üldine arusaamine, sõnavara ulatus, sõnakasutuse täpsus ja grammatiline õigsus. Pakutud olid nimisõnad, tegusõnad, omadussõna ja määrsõna. Ülesanne mõõtis tekstist üldist arusaamist, sõnavara ulatust, sõnakasutuse täpsust, grammatilist õigsust. Rasked tundusid olevat järgmised laused:

(8) „*Politseiniku töö on ohtlik. Ta peab olema julge ja osav, _____ jooksma ning tal peab olema tugev tervis*“.

Vastuseks sobib arvatavasti sõna *kiiresti*, kui aga see sõna teksti sisse seada, ei kõla lause ladusalt. Veel üks lause tundub raske, sest sisaldab tegusõna umbisikulist vormi ning sõnade valik ja järjekord ei kergenda arusaamist:

(9) „*Tegin selle otsuse siis, kui minu _____ eelmisel suvel ära varastati*“.

Vastuseks on sõna *jalgratas*. Sellest aitavad veidi aru saada kaks järgmist lauset, aga reeglina ei loe lapsed tähelepanelikult või üldse neid lauseid, kus lünka ei pea täitma.

Segadusse võis ajada ka viimase lünklause konstruktsioon:

(10) „*Kui mina kunagi politseinikuks _____, leian ma kõik varastatud asjad üles*“.

¹⁵ http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eesti_keel_6kl_Anew.pdf, 2006: 5

Vastuseks on sõna *saan* ning seda grammatilist teemat küll käsitletakse kuuendas klassis, kuid selline sõnajärg ei ole selles kooliastmes tavaline. Teksti autentsuse põhimõttest lähtudes peab ikkagi hoolega läbi mõtlema, mida nõuda keeleõppijalt teises kooliastmes.

2014. õa tasemetöös on esimene ülesanne samasugune kui eelmise aasta lünkülesanne, kus viie lünga täitmiseks pidid õpilased valima sobivaid sõnu teksti all toodud loendist. Kaks sõna jäi üle. Pakutud olid nimisõna, tegusõnad, arvsõnad ja asesõnad. Ülesanne mõõtis tekstist üldist arusaamist, sõnavara ulatust, sõnakasutuse täpsust, grammatilist õigsust. Raskeks osutus järgmine lause:

(11) „*Sageli võib näha, kuidas ta _____ käpa peal seisab*“.

Vastuseks on sõna *kahe* (12 õpilast 23-st), kuid suhteliselt paljude õpilaste arvates sobis antud lausesse paremini sõna *viskab* (6 õpilast). Arvatavasti eeldabki vene emakeelega keeleõppijale tavaline sõnajärjestus tegusõna nimisõna järel. Oli ka neid, kes arvas, et sõnad *neljast* (kolm õpilast) või *meiega* (kolm õpilast) sobivad lünka paremini.

2006. õa tasemetöö keele struktuuri mõõtvat meenutava ülesande sooritasid õpilased küllalt madala näitajaga: sooritusprotsent oli 66,8%. 2013. õa eesti keele teise keelena tasemetöös oli esimese ülesande keskmine lahendusprotsent üks madalamaid – 59,8%. 2014. õa esimese keele struktuuri ülesande keskmine sooritusprotsent oli 65,6%.

Pedagoogide tagasisides ei ole keele struktuuri osa esimesest ülesandest mingit märkust või arvamust avaldatud.

3.5.3.2. Keele struktuuri teine ülesanne

2006. õa teine ülesanne - kogu töös ülesanne nr 6¹⁶ meenutas samuti õpiku grammatikaülesandeid. Ette olid antud ainult tegusõnade algvormid sulgudes, nendest pidi õpilane ise moodustama (vastusevariante ei pakutud) tegusõna grammatilisi vorme. Sisulises analüüsis on ära toodud, et laused on küll lühikesed ja lihtsad, kuid segadust

¹⁶ http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eesti_keel_6kl_Anew.pdf, 2006: 5

tekitas kahe ajavormi – mineviku ja oleviku moodustamine, milline ajavorm kuhu lünka, otsustama pidi aga konteksti põhjal (Saarso, Sõrmus 2006: 7). Selles kooliastmes eeldatakse, et õpilane teeb sageli vigu grammatika põhivaras, näiteks ajab segi ajavorme.

2013. õa tasemetöö keelestruktuuri osa teine ülesanne on lünktekst, iga lünga kohta on pakutud kolm grammatilist vormi. Viie lünga täitmiseks on valikute hulgas kaks nimisõna, asesõna ja kaks tegusõna. Grammatikatundmist kontrollivad teemad on infinitiivi kasutamine, arvsõnale järgnev ainsuse osastav kääne, sisseütleva käände õige kasutamine, pöördelõpud, asesõna käänamine. Viimase lünga täitmine võis osutada õpilastele raskeks, sest lause konstruktsioon on õpilaste emakeelest väga erinev:

(12) „Kui kodus on kaks loomakest, siis ei ole _____
(neid/neist/neil) igav“.

Minu poolt läbi viidud proovitasemetöös tekitas ootamatult raskusi aga järgmine lause:

(13) „Merisea _____ (puuris/puur/puurist) peab olema
jooginõu ja majake, kuhu ta saab peitu minna“.

Mitu õpilast valis vastuseks vormi *puur*. Arvatavasti ei loetud lauset lõpuni ning otsustati, et see kõlab nagu „Merisea puur peab olema“.

2014. õa tasemetöö teine keelestruktuuri ülesanne on nagu ka eelmise aasta lünktekst kolme vastusevariandiga. Teksti maht jäi peaaegu samaks, sama on ka lünkade arv – viis. Valikute hulgas on sidesõna, kaks arvsõna, nimisõna ja tegusõna. Grammatikateemadest esinesid sidesõnade kasutamine, arvsõnade kasutamine, verbide rektsioon, pöördelõpud. Võrreldes õpikus ja töövihikus pakutavate sama tüüpi ülesannetega ei olnud tasemetöö see ülesanne õpilastele raske: sõnavormide valimine oli kerge ja loomulik, ei olnud kahtlemist isegi kahe sõna vahel. Viimase lause vene emakeelega õppijale ebatavaline sõnajärjestus ei takistanud ka õige pöördelõpu valimist. Kõige rohkem eksiti lauses „Kodus õpetab isa _____ (temast/veda/temalt) kitarri mängima ning ta oskab seda juba päris hästi“. Kaks õpilast valisid vorm *temast*

ja kaks *temalt*. Siin ei ole ka vene keelega võrreldes tavaline sõnajärjestus. Verbide reksioon on küll 6. klassi grammatikateemaks võetud, kuid õpikus harjutatakse keerulisemaid tarindeid nagu näiteks usaldama keda?, läbi saama kellega? või sõltuma millest?, aga seda, mida nõutakse tasemetöö ühes lauses, õpikus ei harjutata. Üldiselt said õpilased teise keelestruktuuri ülesandega hästi hakkama.

Arvandmete järgi 2006. õa tasemetöös oli teine ülesanne õpilastele üks raskemaid – see asus pärast kirjutamisülesannet teisel kohal ning sooritusprotsent oli 57,6%. 2013. õa tasemetöös oli samuti keelestruktuuri osaoskus teiste osaoskustega võrreldes kõige madalamate näitajatega. Osaoskuse keskmine sooritusprotsent on 67,6%. 2014. aasta tasemetöös oli teine ülesanne õpilastele vastupidi kerge ja keskmine sooritusprotsent oli üsna kõrge – 74,5%. Kokku aga oli selle aasta tasemetöös keelestruktuur kui osaoskus madalamate näitajatega kui lugemine ja kuulamine.

Pedagoogide hinnangutes märkisid mõned õpetajad 2006. õa tasemetöö kohta, et ülesanne (2006. õa tasemetöös nr 6) oli raske just erinevate ajavormide pärast ning teine kord võiks valida ühe aja (Saarso, Sõrmus 2006: 10). Neid asjalikke soovitusi ja märkusi arvestati järgmiste aastate tasemetööde koostamisel. 2013. õa tasemetöö hinnangus tehti märkus keelestruktuuri osast üldiselt, et see tasemetöö osa osutus õpilastele kõige raskemaks teisi osaoskusi mõõdetavate ülesannetega võrreldes. Mõni õpetaja märkas, et oli õpilasi, kes ei saanud selle ülesandega üldse hakkama (Müürsepp 2013: 8). Arvandmete järgi paranesid 2014. õa tasemetöös õpilaste tulemused keelestruktuuri osas ning sellel aastal ei olnud tehtud märkusi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et keelestruktuuri madal sooritusedukus on täiel määral selgitatav sellega, et 6. klassis ei pöörata põhitähelepanu grammatikale, ja kui ka pööratakse, siis ei ole õpilased ise täiel määral valmis grammatikasüsteemi teadvustatud tajumiseks. Kuid sellistes ülesannetes nagu lünktekst toimub isegi tuttavate sõnade valimine esimeses ja teises ülesandes, ning seda enam sõnavormide valimine teises ülesandes grammatikateadmiste abil.

Viimaste aastate tasemetööde suureks eeliseks võiks lugeda seda, et mõlema keelestruktuuri ülesande ülesehitus on nagu 9. klassi eksamiülesannetes. See on on heaks harjutamisviisiks ja ettevalmistuseks põhikooli lõpueksamiks. Lugemistekstideks on valitud autentsetest allikatest pärit tekstid, mida on adapteeritud tasemele kohaseks.

3.5.4. Kirjutamine

2006. õa tasemetöös oli kirjutamine esitatud ühe ülesandega (7. ülesanne), nii jätkus ka hilisemate aastate tasemetöodes. Kuna kirjutamine kui produktiivne osa oskus võtab rohkem aega ja keskendumist kui kuulamine ja lugemine, siis ei ole tasemetöös võimalik mahtuda 45 minuti sisse veel ühte kirjalikku ülesannet. Tasemetöö täitmise aega ei tundu ka otstarbekas pikendada, kuid selline ettepanek tehti 2006. õa töö sisulises analüüsis (Saarso, Sõrmus 2006: 7). Seal on kirjutamisülesannet kirjeldatud loovülesandena ehk 50-sõnalise kirjajana, millel olid algus, lõpp ja sisu struktuur ette antud. Mõõdetavaks oskuseks on lause- ja tekstimoodustus (Saarso, Sõrmus 2006: 1).

2013. õa tasemetöös oli kirjutamisülesandeks ankeedi täitmine. Teema on isikuandmete ja enda kohta info edastamine. Ette on antud kümme küsimust, millele õpilane võib vastata nii täislausete kui ka lihtsa loeteluna (*koer, kass*) – mõlemad variandid on õiged ja annavad 1 punkti. Vale on vastus *ei tea*, sest selle järgi pole võimalik aru saada, kas õpilane on üldse küsimusest ja ülesandest aru saanud, seega on see ülesanne täitmata või täidetud osaliselt ja sellise vastuse eest punkti ei saa. Selle aasta üksikasjalikus hindamisjuhendis on ära toodud, et vigade arvestamisel peab lähtuma arusaadavuse põhimõttest, st kui tähendusmuutusi ei teki, siis veaks ei pea (nt *selle pärast, sõbradega*); vale on *kumme kümne* asemel, st tähendus muutub; mitte pidada veaks seda, kui ankeedi iga rida on alustatud suure tähega (v.a nimi). Hindamisjuhend kirjeldab detailselt iga võimalikku vastust. Mõõdetavaks oskuseks on andmete esitamise oskus, lühidalt ennast puudutava teabe edastamise oskus.

2014. õa tasemetöös oli kirjutamisülesandeks pakutud 30-sõnaline teade. Teate sisu struktuur on ette antud. Teema on peole kutsumine, peo kirjeldamine ning oma kontaktandmete jätmine. Mõõdetavaks oskuseks on üldine kirjutamisoskus, üldine

kirjalik suhtlus (teated, sõnumid). Hindamisjuhend on erinevalt eelmise aasta tööst esitatud tabelina, kus hinnatakse eraldi ülesande täitmist ja keelt ning igale hindele vastab konkreetne sisu ja keele kirjeldus. Kui ülesande täitmist pole võimalik hinnata, ei saa eraldi hinnata ka keelt. Sel juhul on ülesanne kokku 0 punkti.

Arvandmete järgi oli 2006. õa tasemetöö kirjutamisülesande sooritamistulemused kogu tööst kõige kehvemad – 53,7%. Leidus ka töid, kus kirjutamisülesandes on jäänud vead tähele panemata, veaks olid loetud ka õiged vormid või leidus hindamise erinevusi sama hinde vääriliseks tunnistanud töödes. See näitas seda, et hindamisskaalat tõlgendatakse väga erinevalt ja ette tuleb suuri kõikumisi. 2013. õa tasemetöö kirjutamisülesande keskmine sooritusprotsent oli 78,5%, mis on selle aasta tasemetöös kõigist osaoskustest kõrgeim näitaja. Järgmisel 2014. õa tasemetöö kirjutamisülesande keskmine sooritusprotsent küllalt madal – 54,1%. See on kõikide osaoskustega võrreldes madalaim näitaja. 15,2% õpilastest said ülesande eest null punkti, sest kas ei vastanud nende kirjutatud tekst teemale, nad ei jõudnud ettenähtud aja jooksul ülesannet valmis või jättis osa õpilastest ülesande üldse täitmata (6%). Ainult 6,9% õpilastest saavutas kirjutamisosas maksimumtulemuse.

Pedagoogide hinnangute järgi tundus 2006. õa tasemetöös kirja kirjutamine liiga varase ülesandena ning selles kooliastmes alles hakatakse seda tüüpi tekste koostama. Mitu õpetajat märkasid, et see valmistab õpilastele raskusi. Etteheiteid esitati ka kirjutamisülesande hindamisjuhendi kohta. Konstruktiväliseks raskuseks tunnistati ka see, et kirja tuli kirjutada spordilaagri elust ning mitte kõik õpilased ei pruukinud spordilaagris olla ja ei osanud laagrielu ette kujutada (Saarso, Sõrmus 2006: 7–9). Neid nõuandeid ja soovitusi arvestati hilisemate tasemetööde koostamisel. 2013. õa tasemetöö kohta pedagoogide tagasisidest tuli välja ikka see, et õpetajad tahavad kirjutamisosas eelkõige vigu parandada või on neil hoolimata hindamisjuhendist siiski raske otsustada, mida lugeda veaks. Oli ka kiitussõnu (Müürsepp 2013: 8). 2014. õa tasemetöö analüüsis on ette heitud seda, et hindaja ehk õpetaja ei pea tekstis vigu parandama, sest allajoonitud või parandatud vead võivad mõjutada teksti kui terviku hindamist (Müürsepp 2014: 8). Kuid selle kohta ei leitud ei eristuskirjast ega hindamisjuhendist mingit infot, mainitud on ainult, et tasemetöid parandab ja hindab

õpetaja tasemetöö hindamisjuhendi alusel. Seepärast peaaegu kolm neljandikku õpetajatest parandas vigu.

Kokkuvõtteks võib märkida, et 2014. õa kirjutamisülesandeks pakutud kutse koostamine osutus 6. klassi õpilastele raskeks. 6. klassi õpikus harjutatakse suulist kutsumist spordipäevale, spordilaagrisse, loomaaeda, sõbrapäevale, kontserdile, juuksuri juurde, tehnikanäitusele ja külla, kuid seda korratakse iga teema lõpus ning kontrollitakse kui suhtlusoskust. Töövihikus harjutatakse loovülesannetest rohkem kirja kirjutamist teatud teemal, ainult üks ülesanne on teate moodi – ürituse korraldamine ja selle kava koostamine etteantud sisu struktuuriga.

Raskusi valmistab ka hindamisjuhendi tõlgendamine - iga õpetaja lähtub oma suhtumisest töösse ja juhiste oma tõlgendamisest. Nii palju, kui on rahul olijaid, nii palju on ka rahulolematuid. Sel juhul tuleb pöörduda Euroopa keeleõppe raamdokumendi poole ning otsida sealt, mis vastab 6. klassi lõpetaja A2-tasemele. Selle taseme kirjeldusele vastavalt on sõnakasutusvead ja eksimused õigekirjas lubatud kui need ei sega teksti ega üksiku sõna mõistmist. Igal juhul võeti kõiki märkusi järgmise aasta tasemetöö koostamisel arvesse.

A-tasemele on raske koostada valiidseid kirjutamisülesandeid. Viimaste aastate kirjutamisoskust mõõtvad ülesanded püüdlevad autentsuse poole – nii ankeet kui ka teade simuleerivad tegeliku elu situatsioone. Võrreldes kirja kirjutamisega, mida harjutatakse 6. klassis õpikus ja töövihikus üsna palju, nõuab teate ja ankeedi täitmine vähem süvenemist etteantud teemasse ja võtab vastavalt ka vähem aega. 50-sõnalise kirja kirjutamine 2006. õa tasemetöös andis kõige madalamaid tulemusi. Teate kirjutamise kehvad tulemused 2014. õa tasemetöös näitasid, et sellist ülesannet harjutatakse õppeprotsessis väga vähe, ning võrreldes kirjaga pidi teates olema vähem sõnu, kuid selles pidi kasutama samuti nelja sisupunkti nagu kirjaski. Võib-olla saaks kirjutamisülesande täitmisel edukust tõsta, kui teates vähem sisupunkte nõuda. Ka õpetajad peavad arvestama oma õpilaste raskustega ning õppeprotsessis rohkem harjutama nii suuliselt kui ka kirjalikult eluliste situatsioonide läbimängimist. Igal juhul näitab madal tulemus, et õppetöös esineb lünki: kas õpetajad ei õpeta seda, mida

nõutakse, või ei pakuta õpikutes seda mida nõutakse või siis esitavad tasemetööde koostajad II kooliastme õppijate keeluskusele nende taseme jaoks kõrgendatud nõudmisi.

Tasemetööde tulemuste järgi on 2006. õa töö sooritusprotsent 74,4%, 2013. õa tasemetöö sooritusprotsent 73% ning 2013./ 2014. õa töö sooritusprotsent 72%. Nagu näitajatest on näha, püsib sooritusprotsent ligikaudu ühel tasemel. Muidugi oli ka nõrku õpilasi, kelle jaoks oli tasemetöö raske, nagu oli ka neid, kes said sellega hakkama, kogudes maksimaalse punktisumma. Enamus pedagoogide hinnanguid viitab sellele, et õpilased said tasemetööga hakkama.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö ülesandeks oli võrrelda 2006., 2013. ja 2014. õa tasemetööde üldeesmärgid, alusdokumente, tasemetöös kasutatavate tekstide allikaid ning analüüsida 2006., 2013. ja 2014. õa tasemetööde ülesandeid.

Magistritöö teoreetilises osas anti ülevaade põhikooli õpilaste võõrkeelte ainevaldkonna õpitulemustest ja hindamisvahenditest I, II ja III kooliastmes. Esimeses peatükis on selgunud, et II kooliastme lõpetaja õpitulemused on kolmest kooliastmest kõige mahukamad ning II kooliastme lõpus läbiviidud tasemetöö viitab suurenenud nõuete ja esimese riikliku töö seosele. Tasemetööd vastavad õppekavas taotlevatele üldpädevustele ja õpitulemustele, teemavaldkondadest jäetakse tasemetöös hõlmamata üksikud. Iga kooliastme hindamisvahendid toetuvad põhikooli riikliku õppekava üldosale ning muutuvad kooliastmeti järk-järgult. Kasvab ja laieneb õpilaste teadvus, et õppimisprotsessi lahutamatu ja loomulik osa on hindamine. Tasemetöö on riiklike tööde reas ja välishindamise kohaselt esimene.

Käesoleva magistritöö teises peatükis on selgunud, et kaasaegne tasemetöö toetub Euroopa Liidu poolt nõutavatele keeleoskustasemetetele, mis tagab keeleoskuse astmelise ja loomulikuma omandamise. Tasemetööd võib pidada saavutus- ja pädevustestiks ning paljude õpilaste jaoks kõrge panusega tööks.

Magistritöö uurimuse käigus selgus, et tasemetöö üldeesmärgid viimastel aastatel märkimisväärselt arenenud ja laiunud, sest on suunatud mitte ainult saavutatud tulemustele, vaid ka tulevikus tehtavale tööle ning lubavad õppeprotsessi korrigeerida. Tasemetöö eest hinnete panemine on jäetud pedagoogi valida. Tasemetöö alusdokumentides on viimastel aastatel samuti märkimisväärsed muutusi: tasemetöö materjalide juurde on lisatud eraldi eristuskiri, läbiviimisjuhend, hindamisjuhend ja vastavus õppekavale. On välja kujunenud osaoskuste nagu kuulamise, lugemise, keele struktuuri ja kirjutamise eraldi mõõtmine. Eristuskirjas kirjeldatakse nende osaoskuste

kitsamad oskused iga ülesande puhul. Läbiviimistingimustes suuri muutusi ei toimunud, ainult kuulamisosa ülesannete täitmiseks mõeldud suulist teksti ei pea enam õpetajad ette lugema, vaid kasutatakse salvestit. Hindamisjuhend kirjutamisülesande hindamiseks muutus aastatega mitu korda, arvestades õpetajate märkusi. Subjektiihinnavate ülesannete hindamisskaalat on raske koostada ning selle tõlgendamisel lähtub hindaja oma arusaamisest; seega on õpetajate soovitusel ja märkused loomulikud.

Võrreldes 2006. õa tasemetööga muutusid aastate 2013-2014 tasemetöös ülesannete tekstide allikad – eristuskirjas on mainitud, et tasemetöös kasutatakse autentsetest allikatest pärit tekste, mida on adapteeritud tasemele kohaseks. Tasemetöö ülesannete tekstidest on ainult keele struktuuriks mõeldud tekstide all on ära märgitud allikate nimetused. Ülejäänud tekstid on märkimata ning arvatavasti jäid spetsiaalselt tasemetöö jaoks konstrueerituks. A-tasemele on raske leida autentset teksti.

Tasemetööde ülesannete võrdlemisel selgus, et hilisemate tasemetööde kuulamisülesannete suuline tekst muutus inforikkamaks ja keel keerulisemaks, kõne on peamiselt esitatud dialoogi vormis ja sujuv ning sarnaneb väga autentse kõnega. Analüüsi käigus selgus, et 2014. õa tasemetöö teise kuulamisülesandega mõõdetav oskus ei ole ainult tekstist üldine arusaamine.

Lugemisülesannete võrdlemisel ja analüüsimisel selgus, et viimaste aastate tasemetöös muutus ülesannete vorm täiesti, ülesannete tekst on informatiivsem ning teksti maht on kasvanud. Seoses sellega, et uued, harjumuspärastest erinevad ülesanded tekitavad õpilastel raskusi on ka nende ülesannete sooritusprotsent madalam. Lahenduseks võiks pakkuda õpikutes mitmekesisemaid ja elulähedasemaid ülesandeid. Analüüsi käigus selgus, et viimaste aastate tasemetöö lugemisülesannetega mõõdetavate oskuste hulka võiks lisada ka sõnavara ulatust.

Keele struktuuri ülesannete võrdlemise käigus selgus, et viimaste aastate tasemetööde keele struktuuri ülesanded jäävad madalamate näitajatega ülesanneteks. See on tingitud sellest, et 6. klassis ei pöörata põhitähelepanu grammatikale või õpilased ei ole täiel määral valmis grammatikasüsteemi teadvustatud tajumiseks, kuid nimetatud kitsaskohti

võeti järgmise aasta tasemetöös arvesse ning 2014. õa tasemetöö tulemused keele struktuuri osas on paranenud.

Kirjutamisülesannete võrdlemise käigus selgus, et selle osaoskuse mõõtmine II kooliastmes on kõige raskem. Ühelt poolt see kutsus esile kõige rohkem õpetajate arvamusi ja märkusi, teiselt poolt kirjutamisülesande sooritusprotsent jääb aastatega kogu tasemetöös kõige madalamaks. Kirjutamisoskuse mõõtmist peab kaasa aitama hindamisjuhend, kuid seda tõlgendab iga õpetaja omamoodi. Vormi poolt pakuvad kõik kolm tasemetööd erinevat ülesannet: 50-sõnalise kirja kirjutamine, ankeedi täitmine ja 30-sõnalise teate kirjutamine sisupunktide järgi, kuid kõik kolm osutusid õpilastele raskeks. See võib olla tingitud sellest, et õpikutes harjutatakse vähe sellist tüüpi ülesandeid. Lahenduseks võiks pakkuda eluliste situatsioonide läbimängimist õppeprotsessis või kirjutamisülesannete koostamisel vähendada sisupunktide arvu. A-tasemele on raske koostada ja hinnata kirjutamisülesandeid.

Kolme tasemetööde kõikide ülesannete võrdlemisel ja uurimisel selgus, et viimaste aastate eesti keele teise keelena tasemetööde ülesanded püüdlevad autentsuse poole, simuleerides elulähedaseid situatsioone ja sarnanevad vormilt põhikooli lõpueksami ülesannetega. Tulemuste ja õpetajate hinnangute põhjal tehakse parandused järgmise aasta tasemetöösse.

Magistritöö autorile andis tehtud uurimistöö arvestataval määral uusi teadmisi tasemetöö ülesehitusest ja kvaliteedist.

KASUTATUD KIRJANDUS

Eesti keele A2-taseme eksam. Käsiraamat. 2011. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Eesti keele õpetamisest muukeelses koolis. Abiks õpetajale. 2006. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. 2007. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Haridus- ja Teadusministeeriumi haldusala Sihtasutus Innove kodulehekülg <http://www.innove.ee>. Vaadatud 26.05.2015.

Hausenberg jt = Hausenberg, Anu-Reet, Tiina Kikerpill, Maia Rõigas, ÜlleTürk 2003. Keeleoskuse mõõtmine. Käsiraamat. Tallinn: TEA.

Jänese, Anne, Antidea Metsa 2009. Eesti keele õpik vene õppekeelega koolile. 6. klass. Tallinn: Koolibri.

Jänese, Anne, Antidea Metsa 2009. Eesti keele töövihik vene õppekeelega koolile. 6. klass. Tallinn: Koolibri.

Kärtner, Piret 2000. Lugemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.

Kärtner, Piret 2000. Kuulamisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.

Kärtner, Piret 2000. Kirjutamisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.

Kingisepp, Leelo, Elle Sõrmus 2000. Ülevaade võõrkeeleeõppe meetoditest. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.

Laur, Mall 1998. Esimene verstepost. Eesti keele suhtluse algfase. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Muudatused valdkonna ainekavades; http://www.oppekava.ee/index.php/Muudatused_valdkonna_ainekavades. Vaadatud 10.05.2015.

Müürsepp, Tiina 2013; http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2013/Eesti%20keel%20teise%20keelena/2013_eesti%20keele_teise%20keelena_tasemet%C3%B6%C3%B6_1%C3%BChianal%C3%BC%C3%BCs.pdf. Vaadatud 26.05.2015.

Müürsepp, Tiina 2014; http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2014/Eest%20keel/2014_eesti%20keele_teise%20keelena_tasemetoo_lyhianalyys.pdf. Vaadatud 26.05.2015.

Peterson, Ene 2000. Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas? Teksti- ja lugemisõpetus. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.

Riigi Teataja Lisa 2; https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1250/3201/4011/VV2_lisa2.pdf. Vaadatud 10.05.2015.

Saarso, Kristi, Elle Sõrmus 2006; http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti_keel_analuus.pdf. Vaadatud 26.05.2015

Vahar, Õie, Maibi Rikker 2004. Eesti keele õpik vene õppekeelega koolile. 6. klass. Tallinn: Ilo.

Vahar, Õie, Maibi Rikker 2004. Eesti keele töövihik vene õppekeelega koolile. 6. klass. Tallinn: Ilo.

Valdkonnaraamat. 2010. Koost. Piret Kanne. Toim. Ethel Roosna; http://www.oppekava.ee/index.php/Aineti_koondatud_materjalid_Eesti_keeles_teise_keelena_%C3%B5ppeprotsess. Vaadatud 10.05.2015.

2006. aasta eesti keele teise keelena tasemetöö 6. klassile; <http://www.ekk.edu.ee/koolile/tasemetood/tasemetood-2006>. Vaadatud 26.05.2015.

2013. aasta eesti keele teise keelena tasemetöö 6. klassile; <http://www.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-materjalid/tasemetood-2013>. Vaadatud 26.05.2015.

2014. aasta eesti keele teise keelena tasemetöö 6. klassile; <http://www.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-materjalid/tasemetood-2014>. Vaadatud 26.05.2015.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF STANDARD-DETERMINING TESTS IN ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE FOR GRADE SIX. SUMMARY

The goal of this present work is the study of changes in measurement principles of foreign language skills by the example of three level works. In the research part of the master's thesis, based on the theoretical material, were considered targets of the level works, their main documents, was analyzed the content of tasks. In the course of research it turned out that the level work suffered significant changes during last years. Internationally recognized principals of measurement of a foreign language knowledge are taken into account in the modern level work. The principle of authenticity of the texts and goals aimed towards optimal training of students for the success in the exam in the primary school and the successful career in future in the Estonian-language environment are respected in the preparation of assignments.

The level work on Estonian as a second language is held at the end of the second stage of training. At this level according to the curriculum a student meets high requirements. This is the first serious work in the system of external (non-school) assessment. It is a big and serious, but not insurmountable work for sixth graders. The study revealed that in the preparation of the level work the results of each task are analyzed separately, the views and comments of teachers are taken into account.

The study has given the real knowledge about the structure and quality of the level work to the author of the master's thesis.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jelena Usmanova (sünnikuupäev: 25.10.1973)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„6. klassi eesti keele teise keelena tasemetööde võrdlev analüüs“,

mille juhendaja on Tiina Kikerpill,

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, 18.06.2015