

Pikilõikeline sissevaade eesti keele taseme- ja eksamitööde tekstimõistmisülesannetesse

Triinu Kärbla^{a1}, Krista Uibu^a, Mairi Männamaa^b

^a Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

^b Tartu Ülikooli kliinilise meditsiini instituut

Annotatsioon

Tekstimõistmise saab jaotada sõnasõnaliseks, järeldavaks ja hindavaks tasandiks, mis on üksteisega hierarhiliselt seotud. Info töötlemiseks kõrgeimal tasandil peab lugeja mõistma teksti ka teistel tasanditel. Uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuivõrd sarnane on tekstimõistmisülesannete tasandilise jaotuse struktuur eri aastate eesti keele riiklikes taseme- ja eksamitöödes, ning teada saada, kuivõrd muutub tekstimõistmise eri tasandite ülesannete osakaal vanemates klassides. Selleks analüüsiti 2013.–2016. aasta 3. ja 6. klassi eesti keele tasemetööde ning 9. klassi eksamitööde tekstimõistmisülesandeid pikilõikeliselt (3. klassist 78 ülesannet, 6. klassist 67 ülesannet ja 9. klassist 87 ülesannet). Selgus, et sama klassi tööde tekstimõistmisülesannete tasandilise jaotuse struktuur oli aastati erinev ning eri aastatel keskenduti erinevate oskuste hindamisele. Samuti ilmnes, et kõikide aastate 3. klassi tasemetööd sisaldasid hindava tasandi ülesandeid, kuid need ülesanded puudusid 6. klassi tasemetöödest kahel aastal ja 9. klassi eksamitööst ühel aastal. Seevastu madalaima ehk sõnasõnalise tasandi ülesandeid oli kõige vähem kõikide aastate 3. klassi tasemetöödes. Kuna vanuse suurenedes paraneb õpilaste tekstimõistmine järeldaval ja hindaval tasandil, peaksid vanemate klasside taseme- ja eksamitööd sisaldama rohkem ülesandeid, mis arvestavad muutusega õpilaste tekstimõistmise arengus.

Võtmesõnad: tekstimõistmise tasandid ja komponendid, tasandilise jaotuse struktuur, põhikooli riiklikud taseme- ja eksamitööd, suulise ja kirjaliku teksti mõistmine

Sissejuhatus

Suulise ja kirjaliku teksti mõistmine on koolis eduka toimetuleku oluline eeldus. Loetust arusaamiseks on vaja rakendada tekstimõistmise eri komponente

¹ Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool, Salme 1a, 50103 Tartu; triinu.karbla@ut.ee

ehk lingvistilisi ja kognitiivseid protsesse ning teadmisi (Tennet, 2015) sõnasõnalisel, järeldaval ja hindaval tasandil (Basabara, Yovanoff, Alonzo, & Tindal, 2013). Tekstimõistmise hindamisel on tähtis mõõta kõikide tasandite oskusi, arvestades tekstimõistmise komponente ja nende muutuvat rolli õpilaste arengus (Oakhill, Berenhaus, & Cain, 2015; Seigneuric & Ehrlich, 2005). Erineva keerukusastmega küsimuste ja ülesannete tasandilist jaotust on arvestatud Eestis näiteks loodusvaldkonna ainete hindamisel (vt Pedaste *et al.*, 2017), rahvusvaheliselt aga PISA testide koostamisel (OECD, 2008).

Paljudes riikides hinnatakse tekstimõistmist üleriigilise akadeemilise testi või tasemetööga (Hempfenstall, 2013; Tengberg, 2017; Vestheim & Lyngsnes, 2016). Ka Eestis pööratakse õpilaste lugemisoskusele, sh suulise ja kirjaliku teksti mõistmisele suurt tähelepanu ning põhikooli eesti keele tasemetööde ja lõpueksamiga kontrollitakse õppekavas sätestatud keeleliste osaoskuste, nt õigekeelsuse ja tekstilooma kõrval ka tekstimõistmist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Üleriigiline tasemetöö, 2013; Üleriigiline tasemetöö, 2014). Uurimustest on selgunud, et riiklike tasemetööde ülesannetel on otsene mõju õpetamisele (Berliner, 2011): õpilaste eri oskusi mõõtvad testid annavad õpetajatele suuna, milliseid oskusi arendada (Vestheim & Lyngsnes, 2016).

Võrreldes Eesti õpilaste riiklike tasemetööde ja rahvusvaheliste uurimuste tulemusi, ilmnevad tekstimõistmises erinevused ja vastuolud. Kui PISA 2015 uuringu järgi on kõrgeimal tasandil tekstimõistmise omandanud vaid 11% Eesti õpilastest (Tire, 2016), siis riiklike eesti keele tasemetööde ja lõpueksamite analüüsides nähtub, et tekstimõistmisülesandeid sooritasid väga hästi paljud õpilased (vt Hennoste, 2014, 2015). Nii oli 2016. aasta 3. ja 6. klassi tasemetööde ning 9. klassi eksamitöö tekstimõistmisülesannete lahendamise protsent enamikul õpilastest 70–90%. Kirjeldatud ebakõla võib tuleneda eri hindamisvahendites sisalduvate ülesannete erinevatest rõhuasetustest. Näiteks on PISA lugemisoskuse raamdokumendis (OECD, 2008) selgelt sätestatud, kui suur osakaal on eri tasandi ülesannetel. Kuna aga eesti keele taseme- ja eksamitööde koostamisel puudub tervikkontseptsioon, ei ole täpselt teada, milliseid õpilaste teadmisi ja oskusi riiklike tasemetöödega mõõdetakse.

Siinses pikilõikelises uurimuses analüüsitakse 3., 6. ja 9. klassi eesti keele riiklike taseme- ja eksamitööde tekstimõistmisülesandeid (aastatel 2013–2016) ning antakse ülevaade tekstimõistmise eri komponentidest. Uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuivõrd sarnane on tekstimõistmisülesannete tasandilise jaotuse struktuur sõnasõnalisel, järeldaval ja hindaval tasandi lõikes sama klassi eri aastate riiklikes töödes. Samuti tahetakse teada saada, kuivõrd muutub tekstimõistmise eri tasandite ülesannete osakaal vanemate klasside tasemetöödes.

Tekstimõistmise komponendid ja nende muutus ajas

Tekstimõistmine on kompleksne, mitmetahuline ja dünaamiline protsess (Cain & Oakhill, 2009), mille sisuks on suulisele või kirjalikule tekstile tähenduse andmine (Duke & Carlisle, 2011). Nii sõnadest, lausetest, lõikudest kui ka pike- mast tekstist arusaamine nõuab erinevate teadmiste, kognitiivsete protsesside ja strateegiate kasutamist ning nende seostamist (Oakhill *et al.*, 2015). Suulise ja kirjaliku teksti mõistmine on kriitilise tähtsusega oskus, mis areneb kogu elu (Venezky, 2000) ja mida mõjutavad mitmed tegurid, nt lapse varane keeleline areng, keeleline teadlikkus ja metalingvistilised võimed (Duke & Carlisle, 2011). Metalingvistiliste võimete all mõeldakse keele struktuuride ja funktsioonide teadvustamist ning nende teadlikku kasutamist (Alipour, 2014). Tekstimõistmise seisukohalt on olulised ka kooliga seotud tegurid, nt õpetaja valitud tekstid, õpetamistegevused (rühmatööd, arutelud) ja tekstimõistmise õpetamisele pühendatud aeg (Matthews & Kesner, 2003; Schleppegrell, 2004; Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2000; Tivnan & Hemphill, 2005), mille kaudu saab õpetaja toetada ja kujundada tekstimõistmise arengut.

Tennet (2015) eristab omavahel seotud tekstimõistmise komponente, mis esindavad kolme laiemat valdkonda: lingvistilisi protsesse (sõnavara ja süntaks), teadmisi (üldised ja valdkonnaspetsiifilised) ning kognitiivseid protsesse (mälu, järeldamine, arusaamise seire). Et mõista paremini eri komponentide osa tekstimõistmisprotsessis, rõhutab autor nende eristamise vajadust. Arvestada tuleb ka seda, et nende komponentide roll muutub vastavalt tekstimõistmise arengule (Oakhill *et al.*, 2015). Kui lugema õppimise perioodil on loetu mõistmine seotud tugevamalt fonoloogiliste oskustega (sõnade kodeerimisega) ja sõnatähenduse tundmisega, siis vanemates klassides sõltub tekstist arusaamine enam teadmistest ja teksti lugemise strateegiatest (st sellest, kuidas teksti lugeda, et olulist infot kätte saada, ja millistele tekstiosadele keskenduda) ning arusaamise seiramise oskusest (Duke & Carlisle, 2011).

Mitmest pikilõikelisest uurimusest nähtub, et tekstimõistmise seisukohalt on tähtsad sõnavara maht ja sõnatähenduste tundmine ning et lapse sõnavara ennustab loetust arusaamist nii varases kui ka hilises koolieas (Cain & Oakhill, 2009; Quелlette, 2006; Tannenbaum, Torgesen, & Wagner, 2006; Uibu & Männamaa, 2014). Sõnatähenduse ja sõnadevaheliste seoste tundmine omakorda kiirendab info töötlemist, hõlbustab järelduste tegemist ja tekstiosade seostamist (Oakhill *et al.*, 2015). Erinevalt noorematest toetuvad vanemate klasside õpilased uute sõnade õppimisel rohkem metalingvistilistele võimetele, teadvustades süntaksit ja morfoloogiat, ning kasutavad sõnatähenduse leidmisel rohkem konteksti ja tuttava sõna analüüsi (Oakhill *et al.*, 2015). Täienenud teadmised lauseehitusest ja grammatikast soodustavad tekstimõistmise arengut vanemates klassides (Duke & Carlisle, 2011; Tennet, 2015).

Tekstimõistmise efektiivsus sõltub ka metakognitiivsetest oskustest, st teadmistest selle kohta, mida laps juba teab (Kostons & van der Werf, 2015; Pintrich, 2002), ning kriitilise mõtlemise ja järeldamisoskustest (Connor & Al'Otaiba, 2008). Tekstil põhinevate järelduste tegemine paraneb õpilaste vanuse kasvades (Cain & Oakhill, 2009; Oakhill *et al.*, 2015). Nooremad lapsed ja kehvemad tekstimõistjad toetuvad tekstipõhiste järelduste tegemisel vihjetele või konkreetsetele küsimustele ning kasutavad vähem taustteadmisi (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004). Vanemad õpilased orienteeruvad järelduste tegemisel paremini infos, mida tekst sisaldab (Symons, MacLatchy-Gaudet, Stone, & Reynolds, 2001), rakendavad laialdasemalt taustteadmisi ja teevad tekstipõhiseid üldistusi (Kibui, 2012). Tekstist arusaamist ja järelduste tegemist toetavad teksti selge struktuur (nt pealkiri, alapealkirjad, kokkuvõte) ja õpilaste sellekohased teadmised (Oakhill *et al.*, 2015).

Tekstimõistmist mõjutab märgatavalt ka arusaamise seire (ingl *comprehension monitoring*) – oskus tajuda teksti kui tervikut, leida tekstist vastuolulist infot, tabada teksti mõtet, tuua välja põhiidee ja integreerida tekstis esitatud informatsiooni (Cain & Oakhill, 2009; Oakhill *et al.*, 2015). Vanuse kasvades paranevad õpilaste arusaamise seire oskus ja metalingvistilised võimed (Duke & Carlisle, 2011; Oakhill *et al.*, 2015), muutuvad teadmised teksti struktuurist, mis omakorda parandavad tekstist arusaamist (Oakhill & Cain, 2012). Van den Broek (1997) on oma uurimuses leidnud, et nooremad lapsed tajuvad küll teksti struktuuri, kuid vanemate lastega võrreldes pööravad nad rohkem tähelepanu tekstis kirjeldatud konkreetsetele tegevustele, mitte tegevuste motiividele ning seostavad paremini sündmuste- ja episoodidesisest, mitte episoodidevahelist infot.

Tekstimõistmise kontekstis on arusaamise seire, tekstipõhiste järelduste tegemine seotud mäluprotsessidega (Oakhill *et al.*, 2015), eriti verbaalse info säilitamise ja töötlemisega. Tekstist arusaamiseks tuleb teksti mõttelist mudelit pidevalt modifitseerida ja loobuda vahel ka varasemast kodeeritud infost (*ibid.*). Tekstimõistmiskustega lastel on kehvem meenusvõime, mistõttu on neil raske eirata tekstis sisalduvat teisejärgulist infot ja värskendada jooksvalt arusaamist tekstist (Carretti, Cornoldi, De Beni, & Romanò, 2005). Kuna tekstist arusaamine on protsess, mille puhul ei saa me lugeja konstrueeritud tähendustest teada enne, kui lugeja midagi ütleb või teeb, nt üldistab mõtteid või vastab küsimusele (Duke & Carlisle, 2011), siis on oluline tekstimõistmise komponente analüüsida ja nendega tekstimõistmise eri tasanditel arvestada.

Tekstimõistmise tasandid

Tekstimõistmise sõnasõnalisel, järeldaval ja hindaval tasandil (Basabara *et al.*, 2013) kasutatakse eri komponente (Duke & Carlisle, 2011; Oakhill *et al.*, 2015). Nii näiteks on tekstimõistmise madalaimal ehk sõnasõnalisel tasandil täita oluline osa lingvistilistel komponentidel. Sel tasandil saab lugeja aru selgelt esitatud infost (Kibui, 2012; NAEP, 2008). Kuna sõnasõnalisel tasandil ei eeldata lugejalt info seostamist eelteadmiste ja kogemustega, võib tulemuseks olla teksti pinnapealne lugemine (Butcher & Kintsch, 2012). Õpilaste vanuse kasvades peaks andma neile vähem sõnasõnalise tasandi ülesandeid, nt sõnade dekodeerimise, sõnatähenduse tundmise ülesandeid, ning suurendama nende ülesannete osakaalu, mis nõuavad kõrgemate tasandite oskusi, nt uue ja olemasoleva info seostamist, hinnangute andmist (Kibui, 2012; Seigneuric & Ehrlich, 2005).

Tekstimõistmise järeldaval tasandil oskab lugeja analüüsida teksti sisu, arutleda lõikudes esitatud mõtete ja seoste üle ning teha loetu põhjal järeldusi (Basabara *et al.*, 2013). Toetudes eelteadmistele ja kognitiivsetele protsessidele, seotakse sündmused, tegevused ja väited ühtseks tervikuks, täidetakse tekstis esinevaid tühimikke uue infoga ning seostatakse olemasolevat infot eelteadmistega (Butcher & Kintsch, 2012). Kuna nooremad õpilased tuginevad tekstist arusaamisel rohkem tekstis esitatud konkreetsele infole ning vajavad järelduste tegemisel vihjeid ja suunavaid küsimusi, siis sobib nende tekstimõistmist järeldaval tasandil hinnata ülesannetega, mis nõuavad tööd väiksemate infoühikutega (nt tekstilõikude pealkirjastamine). Samuti peaks ülesannetes konkreetset sisalduma see, millist infot võrrelda, mille kohta leida erinevusi ja sarnasusi. Vanuse kasvades tuleks hinnata rohkem õpilaste oskust infot üldistada ja tõlgendada, seostada uut infot taustteadmistega, arutleda loetu üle ning luua põhjuse ja tagajärje seoseid (Cain *et al.*, 2004).

Tekstimõistmise kõrgeimal ehk hindaval tasandil vajab lugeja peale madalamate tasandite oskuste (nt sõnatundmine, info analüüsimine, tühimike täitmine tekstis) ka oskust lugeda ridade vahelt, võrrelda uut infot varasemaga ja seda vastandada ning avaldada arvamust autori võimalike kavatsuste kohta (Basabara *et al.*, 2013; Kaplan, 2013; Kibui, 2012). Et mõõta nooremates klassides tekstimõistmist hindaval tasandil, võiks kasutada rohkem tekstile toetuvaid tegevusi (nt skeemi koostamine loetu põhjal, hinnangu andmine). Vanemates klassides tuleks õpilastele pakkuda ülesandeid, mis nõuavad loo põhiidee leidmist ning oskust hinnata ja analüüsida tegelaste käitumismotiive üldtunnustatud moraalinormide alusel (Van den Broek, 1997).

Eestis hinnatakse iga kooliastme lõpus õpilaste pädevusi ja õpitulemusi kas tasemetöö või eksamiga. Üleriigilisel hindamisel on kaks üldisemat eesmärki:

suunata õppeprotsessi ja saada infot, mille põhjal teha hariduspoliitilisi otsuseid (Tasemetööde ning põhikooli ..., 2015). Nii peaks põhikooli esimeses kooliastmes hindama rohkem õpilaste tekstimõistmist sõnasõnalisel tasandil, nt sõnadest ja lausetest arusaamist, ning vähem järeltava ja hindava tasandi oskusi. Teise ja kolmanda kooliastme töödes peaks rõhk nihkuma tekstimõistmise kõrgematele tasanditele (st järeldavale ja hindavale tasandile), nt oskusele infot võrrelda, analüüsida ja hinnata (Põhikooli riiklik õppekava, 2011), ning suurenema metatasandi oskusi nõudvate ülesannete osakaal tekstimõistmise eri tasanditel (Oakhill *et al.*, 2015).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Õpilaste tekstimõistmisoskuse hindamisel on oluline, et kasutataks eri tasandite ülesandeid ja küsimusi, mis arvestavad õpilaste kognitiivset arengut (Duke & Carlisle, 2011; Oakhill *et al.*, 2015). Vanematel õpilastel tuleks hinnata rohkem analüüsi- ja hindamisoskust ning vähem tekstimõistmist sõnasõnalisel tasandil, noorematel õpilastel aga vastupidi. Siinses uurimuses analüüsitakse piki- lõikeliselt 2013.–2016. aasta 3., 6. ja 9. klassi eesti keele taseme- ja eksamitööde ülesandeid. Eesmärk on välja selgitada sarnasus riiklike taseme- ja eksamitööde tekstimõistmisülesannete tasandilise jaotuse struktuuris aastate kaupa ning teada saada, kuidas muutub tekstimõistmise eri tasandite ülesannete osakaal vanemate klasside töödes. Selleks sõnastati järgmised uurimisküsimused.

1. Kuidas sarnane on tekstimõistmisülesannete tasandilise jaotuse struktuur sama klassi taseme- või eksamitöödes eri aastatel?
2. Kas ja mil määral muutub tekstimõistmisülesannete tasandiline jaotus eesti keele riiklikes taseme- ja eksamitöödes eri klasside võrdluses?

Meetod

Tasemetööde ülesannete jaotus

Uurimusse võeti 2013.–2016. aasta 3. ja 6. klassi eesti keele tasemetööde ning 9. klassi eesti keele eksamitööde tekstimõistmisülesanded. Need tööd saadi AS Innove veebilehelt. Et eri aastate tekstimõistmisülesanded oleksid õppekava järgi võrreldavad, vaadati läbi eri aastate eesti keele ainekavades kirjeldatud tekstimõistmise pädevused. Kuigi 2014. aastal rakendus põhikooli riikliku õppekava (PRÕK) uus versioon, ei täheldatud eesti keele kirjaliku ja suulise väljenduse ning tekstimõistmise pädevuste kirjeldustes ainekavade võrdluses olulisi erinevusi (vrd PRÕKi 2013. ja 2014. aasta redaktsioone). Analüüsist jäeti välja aga 2016. aasta 6. klassi tasemetöö, kuna sel aastal katsetati 6. klassis

esimest korda elektroonset eesti keele tasemetööd. Teistsuguse formaadi tõttu ei peetud selle tekstimõistmisülesandeid siinsete analüüside jaoks sobivaks.

Kõikide taseme- ja eksamitööde tekstimõistmisülesanded sisaldasid alaülesandeid, mida siinses uurimuses käsitletakse eraldi ülesannetena (vt tabel 1).

Tabel 1. Tekstimõistmisülesannete jaotus taseme- ja eksamitöodes klasside ja aastate kaupa

Klass	Aasta	Kuulamine		Lugemine				Ülesannete koguhulk
			Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4		
III	2013	6	2	9	5		22	
	2014	6	1	2	8	5	22	
	2015	7	11				18	
	2016	7	1	7	1		16	
VI	2013	10	5	6			21	
	2014	10	5	10			25	
	2015	10	11				21	
IX	2013		11	6			17	
	2014		14	11			25	
	2015		10	10			20	
	2016		12	7			19	

Kokku analüüsiti 226 ülesannet: 3. klassi tasemetöödest 78 ülesannet, 6. klassi töödest 67 ülesannet ja 9. klassi eksamitöödest 81 ülesannet. Kui 3. ja 6. klassi tasemetööde tekstimõistmisülesanded olid koostatud nii kuulamis- kui ka lugemistekstide põhjal, siis kõik 9. klassi eksamitööde ülesanded põhinesid lugemistekstidel.

Ülesannete kodeerimine ja analüüs

Taseme- ja eksamitööde tekstimõistmisülesannete analüüs koosnes kahest etapist. Esimeses etapis kasutati suunatud sisuanalüüsi meetodile omast kategooriate loomist (Ryan & Bernard, 2000), mis põhines rahvusvaheliste võrdlusuuringute tekstimõistmistasandite jaotusel: eristati sõnasõnalist, järeldavat ja hindavat tasandit (NAEP, 2008; OECD, 2008). Analüüsiühikuks valiti tekstimõistmise alaülesanded, mida kodeerisid sõltumatult kaks autorit. Selleks

loeti ülesanded korduvalt läbi, kaaludes igaühe puhul, millise tasandi tekstimõistmist konkreetne ülesanne mõõdab. Pärast esmast kodeerimist võrdlesid autorid oma ülesannete liigitust. Kui tasandite määramisel ilmnes erinevusi, selgitati oma otsust ja vaadati üle eri tasandite ülesannete kirjeldused rahvusvahelistes OECD ja NAEP uuringutes. Arutelude tulemusel saavutati konsensus ning tasemetööde tekstimõistmisülesanded liigitati deduktiivselt kolme kategooriasse: 1) sõnasõnalise tasandi ülesanded, 2) järeldava tasandi ülesanded ja 3) hindava tasandi ülesanded. Neid kategooriaid on tutvustatud allpool (näiteid iga tasandi ülesannete kohta vt lisast).

Sõnasõnalise tasandi ülesanneteks liigitati ülesanded, kus vastamiseks vajalik info sisaldus tekstis selgelt ning ülesannet lahendades ei pidanud õpilane infot analüüsima ega järeldusi tegema. Näiteks liigitati sõnasõnalise tasandi ülesandeks 2015. aasta 3. klassi tasemetöö ülesanne, kus õpilane pidi otsustama, kas väide „Päev hakkab muutuma pikemaks“ käib jõululaupäeva või jaanipäeva kohta. Lugemispalas sisalduv lause oli järgmine: „Jõulust hakkab päev pikemaks minema ja jaanipäevast jälle lühemaks“.

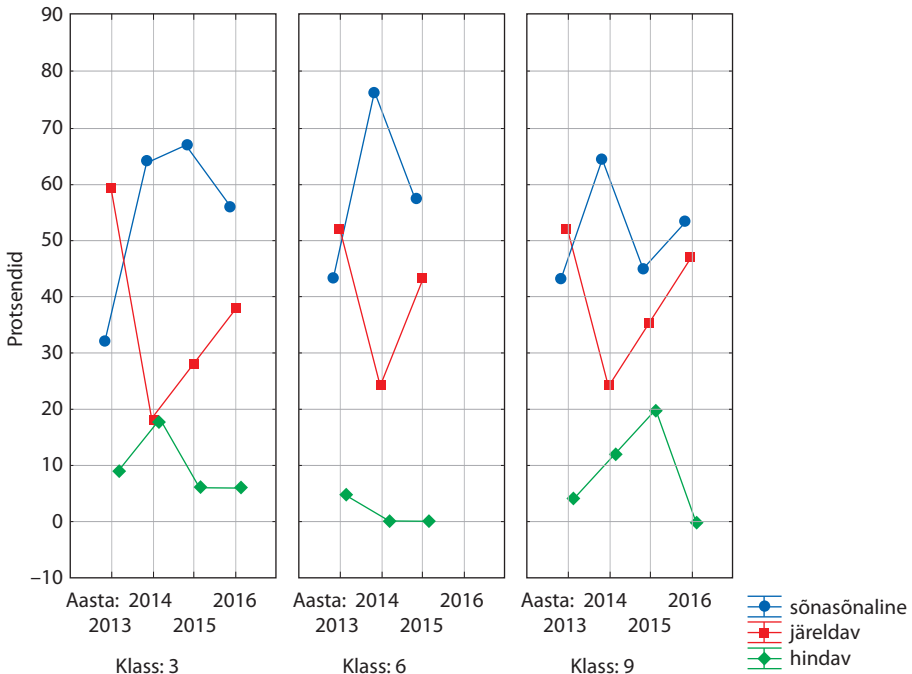
Järeldava tasandi ülesanneteks määrati ülesanded, kus õpilane pidi tekstis sisalduvat infot võrdlema, analüüsima või tegema uue info ja/või oma taustteadmiste põhjal järeldusi. Näiteks liigitati järeldava tasandi ülesandeks 2014. aasta 6. klassi tasemetöö ülesanne, kus õpilasel tuli lause lõpetamiseks seostada reklaamis sisalduv info oma varasemate teadmistega. Reklaam sisaldas eri tähtpäevi ja õpilane pidi teadma, millised pakutud valikutest on rahvakalendri tähtpäevad ja milliseid neist tähistatakse talvel (*lihavõtted, Eesti Vabariigi sünnipäev, vastlad*).

Hindava tasandi ülesanneteks liigitati sellised ülesanded, mis eeldasid tekstist saadud teadmiste rakendamist või taustteadmiste ja uue info sidumist loetu hindamiseks. Hindava tasandi ülesandeks määrati näiteks 2013. aasta 9. klassi eksamitöö ülesanne, kus õpilane pidi nimetama „kaks tunnust, mille põhjal võis väita, et Uku Randmaa teos on kirjutatud päevikuna“.

Analüüsi teises etapis koostati Exceli andmetabel, kus iga klassi tasemetööde ülesannete põhjal arvutati summaskoorid tekstimõistmise eri tasandite kohta. Neid skooore kasutatakse järgnevates analüüsid.

Tulemused

Esiteks taheti teada saada, kuivõrd sarnane on tekstimõistmisülesannete tasandilise jaotuse struktuur sama klassi eesti keele taseme- või eksamitöödes eri aastatel. Selgus, et neljal aastal oli sõnasõnalise, järeldava ja hindava tasandi ülesannete osakaal 3. klassi tasemetöödes, 6. klassi tasemetöödes ja 9. klassi eksamitöödes erinev (vt joonis 1).



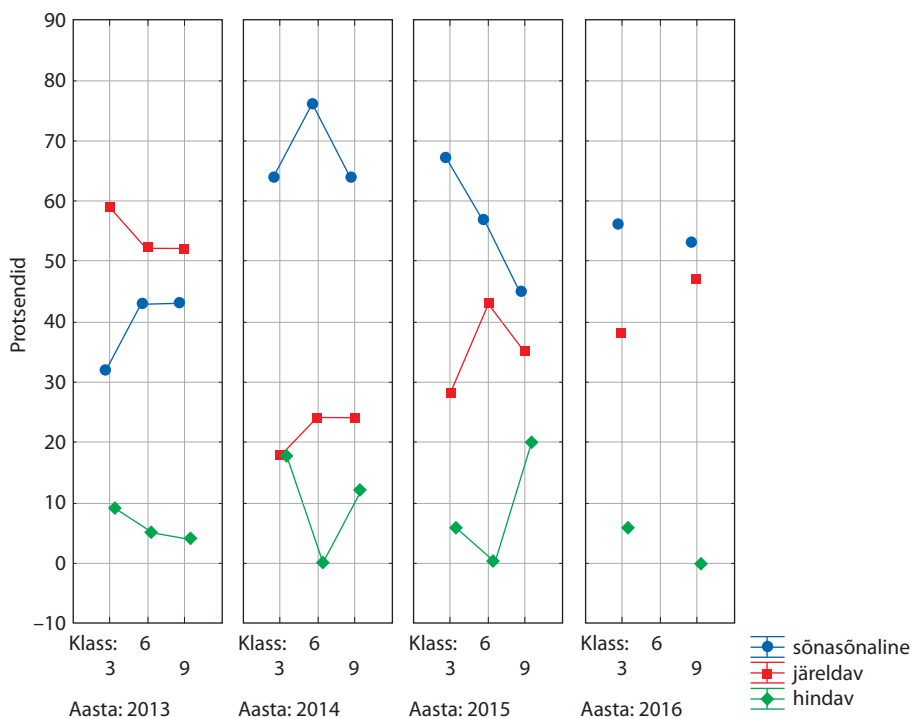
Joonis 1. Tekstimõistmisülesannete tasandiline jaotus klasside kaupa

3. klassi tasemetööde hulgas eristus 2013. aasta töö, kus sõnasõnalise tasandi ülesandeid oli kõige vähem – 31,8%. Järgnevatel aastatel tasemetöös oli selle tasandi ülesannete osakaal suurem (56,3–66,7%). Seevastu järeldava tasandi ülesandeid oli 2013. aasta 3. klassi tasemetöös märgatavalt rohkem (59,1%) kui järgnevatel aastatel (18,2–37,5%). Huvitav tulemus ilmnis ka hindava tasandi ülesannete võrdluses: selliste ülesannete osakaal oli 2013., 2015. ja 2016. aasta tasemetöös üsna sarnane, jäädes 5,6–9,1% vahele. Teiste hulgas eristus selgesti 2014. aasta 3. klassi tasemetöö, kus hindava tasandi ülesandeid oli 18,2%.

Võrreldes eri aastate 6. klassi tasemetöid, selgus, et neis olid ülekaalus teksti sõnasõnalisele mõistmisele keskenduvad ülesanded. Suurim oli selliste ülesannete osakaal 2014. aasta tasemetöös (76,0%), teistel aastatel oli neid ülesandeid vähem: 2013 – 42,9%, 2015 – 57,1%. Samas sisaldas 2014. aasta tasemetöö 2013. ja 2015. aasta töödega võrreldes vähe järeldava tasandi ülesandeid (2014. aastal 24%, 2013. aastal 52,4% ja 2015. aastal 42,9%) ning hindava tasandi ülesanded puudusid sellest tööst täielikult. Ainus 6. klassi tasemetöö, mis sisaldas kõikide tasandite ülesandeid, oli koostatud 2013. aastal. Selles töös domineerisid järeldava tasandi ülesanded (52,4%) ning see sisaldas ka 4,8% hindava tasandi ülesandeid.

Sarnasust tekstimõistmisülesannete tasandilise jaotuse struktuuris ei täheldatud ka 9. klassi eksamitöodes. Sõnasõnalise tasandi tekstimõistmisülesandeid esines kõige rohkem 2014. aasta töös (64,0%). Teiste aastate töodes oli selle tasandi ülesandeid vähem (43,5%–52,6%). Sarnane struktuur puudus ka järeltava ja hindava tasandi ülesannete jaotuses. Nii oli näiteks 2013. aasta eksamitöös järeltava tasandi ülesandeid 52,2% ja 2014. aasta töös 24,0%. Ka hindava tasandi ülesannete osakaal oli aastate võrdluses väga erinev: 2013. aastal oli selliseid ülesandeid 4,3%, 2014. aastal 12% ja 2015. aastal 20,0%, seevastu 2016. aasta töös ei leitud ühtegi hindava tasandi ülesannet.

Teiseks analüüsiti, kas ja mil määral muutub tekstimõistmisülesannete tasandiline jaotus eri klasside taseme- ja eksamitööde võrdluses (vt joonis 2).



Joonis 2. Tekstimõistmisülesannete osakaal aastate lõikes

Uuringu tulemusena ilmsid muutused, mis ei olnud kõikidel aastatel kooskõlas õpilaste kognitiivse arenguga. Nii sisaldas 2013. aasta 3. klassi tasemetöö 6. ja 9. klassi töödega võrreldes kõige vähem sõnasõnalise tasandi ülesandeid (31,8%). Sama aasta 6. klassi tasemetöös oli sõnasõnalise tasandi ülesandeid 42,9% ja 9. klassis 43,5%. Järeltava ja hindava tasandi ülesandeid oli aga 2013. aasta 3. klassi tasemetöös rohkem kui 6. ja 9. klassi töodes (vastavalt

59,1% ja 9,1% – 3. klass, 52,4% ja 4,8% – 6. klass, 52,2% ja 4,3% – 9. klass). Sama aasta 9. klassi eksamitöös oli kõige rohkem sõnasõnalise tasandi ülesandeid ning kõige vähem hindava tasandi ülesandeid.

2014. aasta 3., 6. ja 9. klassi taseme- ja eksamitööid võrreldes leiti kõige vähem sõnasõnalise tasandi ülesandeid 3. ja 9. klassi töödest (vastavalt 63,6% ja 64,0%). 6. klassis oli selliseid ülesandeid 76,0%. Järeldava tasandi ülesandeid oli sellel aastal 6. ja 9. klassi töödes rohkem kui 3. klassi töödes (24,0% – 6. ja 9. klass, 18,2% – 3. klass). Kõige rohkem leiti hindava tasandi ülesandeid aga 3. klassi tasemetööst (18,0%). Selliste ülesannete osakaal oli 9. klassis 12,0%. 2014. aasta 6. klassi tasemetööst ei tuvastatud ühtegi hindava tasandi ülesannet.

2015. aasta töid analüüsid saadi huvitav tulemus: sellel aastal oli kõige rohkem sõnasõnalise tasandi ülesandeid just 3. klassi tasemetöös (66,7%) ja kõige vähem 9. klassi eksamitöös (45,0%). Järeldava tasandi ülesandeid leiti vanemate klasside töödest rohkem kui 3. klassi omadest (27,8% – 3. klass, 42,9% – 6. klass, 35,0% – 9. klass). Samas puudusid hindava tasandi ülesanded 6. klassi tasemetööst (kuigi 3. klassis oli neid 5,6% ja 9. klassis koguni 20%).

2016. aasta eesti keele töödest võeti praeguse artikli analüüsisse 3. klassi tasemetöö ja 9. klassi eksamitöö. 6. klassi tasemetöö jäeti analüüsist välja e-formaadi tõttu. Võrreldes 3. ja 9. klassi tekstimõistmisülesandeid, leiti, et sõnasõnalise tasandi ülesandeid oli 3. klassi töös mõnevõrra rohkem kui 9. klassi omas (vastavalt 56,3% ja 52,6%). Seevastu järeldava tasandi ülesandeid oli 9. klassi töös rohkem kui 3. klassi omas (vastavalt 47,4% ja 37,5%). 2016. aasta 9. klassi eksamitöös ei leitud aga ühtegi teksti hindamise ülesannet, kuigi 3. klassi tasemetöös oli selliseid ülesandeid 6,3%.

Arutelu

Tekstimõistmise hindamisel on oluline arvestada selle mitmetasandilisust, dünaamilist olemust ja õpilase arengut. Samuti on tähtis kasutada samas vanuses õpilaste oskuste hindamiseks teste, mis mõõdavad samu pädevusi ja on sarnase raskusastmega. Siinsest pikilõikelisest uurimusest selgus, et eesti keele tasemetöodes hinnatakse tekstimõistmise eri tasandi oskusi juhuslikult. Samas leiti eri klasside tekstimõistmisülesandeid võrreldes muutusi ülesannete tasandilises jaotuses, kuid need muutused ei olnud kõikidel aastatel kooskõlas õpilaste eeldatava arenguga.

Esiteks taheti välja selgitada, kuivõrd sarnane on eesti keele riiklike tasemetööde tekstimõistmisülesannete tasandilise jaotuse struktuur sama klassi eri aastate töödes. Selgus, et eri aastatel pöörati tähelepanu õpilaste erinevatele tekstimõistmisoskustele. Nii näiteks oli 2014. aasta 6. klassi tasemetöös

põhirõhk sõnasõnalise tasandi ülesannetel ja õpilaste kõrgeima ehk hindava tasandi tekstimõistmist ei mõõdetud üldse. Samas pöörati 2013. aasta 6. klassi tasemetöös rohkem tähelepanu järeltava tasandi ülesannetele ning hinnati mõnevõrra ka hindava tasandi tekstimõistmisoskusi (4,8% kõikidest ülesannetest). Kuna analüüsitud tasemetööde tekstimõistmise tasandilise jaotuse struktuuris puuduvad sarnasused, ei võimalda see võrrelda eri aastakäikude õpilaste õpitulemusi, kuid just see oleks oluline õpetajatele õppeprotsessi pikaajaliseks kavandamiseks ja hariduspoliitikutele otsuste tegemiseks (Tasemetööde ning põhikooli ..., 2015). Samuti on õpetajatel keeruline tõlgendada õpilaste tulemusi ja teha nende tekstimõistmisoskuste ja arengu kohta asjakohaseid järeldusi (Cutting & Scarborough, 2006), kui ei ole täpselt teada, milliseid pädevusi tekstimõistmisülesannetega tasemetöodes mõõdetakse.

Erineva keerukusega küsimuste ja eri tasandi ülesannete varieerumine sama klassi eri aastate töödes võis olla tingitud sellest, et eesti keele tasemetööde koostamiseks puudub tervikkontseptsioon, mis on loodud näiteks õpilaste loodusteadusliku kirjaoskuse arengu hindamiseks (Pedaste *et al.*, 2017). Kuna suulisest ja kirjalikust tekstist arusaamise puhul on oluline pöörata tähelepanu kõikidele tekstimõistmise tasanditele ja nendega seotud komponentidele (Basabara *et al.*, 2013; Oakhill *et al.*, 2015), tuleks hinnata õpilaste pädevusi järjepidevalt ja eakohaste ülesannetega (Cain & Oakhill, 2009).

Teiseks analüüsiti, mil määral muutub tekstimõistmisülesannete tasandiline jaotus klasside kaupa. Nelja aasta taseme- ja eksamitööde ülesannete võrdluses eristusid teistest selgesti 2015. aasta 3. ja 9. klassi tööd, mille koostamisel oli arvestatud õpilaste arengulist muutust. Erinevalt 3. klassi tasemetööst sisaldas 9. klassi töö rohkem järeltava ja hindava tasandi ülesandeid ning vähem sõnasõnalise tasandi omi. Teiste aastate tekstimõistmisülesannete võrdlusest ilmnes, et kõige rohkem sisaldasid kõrgeima ehk hindava tasandi ülesandeid 3. klassi tasemetööd. Selline tulemus on vastuolus varasemate uurimustega, kus on leitud, et nooremate õpilaste tekstimõistmine on tugevamalt seotud sõnasõnalise tasandi ja lingvistiliste komponentidega. Õpilaste vanuse kasvades ennustab loetust arusaamist rohkem eelteadmiste, kognitiivsete protsesside ja metatasandi oskuste kasutamine tekstimõistmise järeltaval ja hindaval tasandil (Duke & Carlisle, 2011; Kibui, 2012; Seigneuric & Ehrlich, 2005). Seega peaks vanemates klassides vähenema selliste ülesannete osakaal, mis nõuavad madalama tasandi oskuste rakendamist, ning õpilastele tuleks pakkuda rohkem järeltava ja hindava tasandi ülesandeid.

Samuti ei olnud siinses uurimuses analüüsitud tasemetööd kooskõlas põhikooli riiklikus õppekavas sätestatud arenguliste eesmärkidega (vt Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Vanemate õpilaste töömälu maht ja metalingvistilised võimed võimaldavad lahendada keerukamaid ülesandeid ning teha

tekstipõhiseid järeldusi (Duke & Carlisle, 2011; Kibui, 2012; Oakhill *et al.*, 2015), mistõttu peaks vanemates klassides keskendumaks rohkem õpilaste kõrgema tasandi tekstimõistmisoskuste arendamisele ja hindamisele. Selleks tuleks pakkuda õpilastele eakohaseid tekste ja mitmekülgeid ülesandeid, mis võimaldavad neil tõlgendada eri liiki tekste, analüüsida tegelaste käitumismotiive ja avaldada oma arvamust. Seda põhimõtet oli järgitud küll 3. klassi tasemetööde tekstimõistmisülesannete valikul, kuid 6. ja 9. klassi ülesanded olid õpilaste jaoks enamasti liiga lihtsad.

Lisaks, riiklikel tasemetöödel ja testidel on suur mõju sellele, mida ja kuidas õpetajad õpetavad (Berliner, 2011). Tekstidega töötamisel on küll oluline, et õpilane mõistaks tekstis sisalduvat sõnasõnalist infot (Kibui, 2012), kuid vähene tähelepanu analüüsimist ja kriitilist mõtlemist nõudvatele ülesannetele tasemetöodes võib jätta tagaplaanile järeldava ja hindava tasandi tekstimõistmisoskuste arendamise (Sweet, 2005; Vestheim & Lyngsnes, 2016; vt ka Kärbla, Uibu, & Männamaa, 2017). Oluline on see, et õpilane õpiks tekstide üle arutlema ja neid kriitiliselt hindama. Tekstimõistmist hindavate tööde koostamisel tuleks arvestada tekstimõistmise eri komponente ja õpilaste arengut. Riiklikud tasemetööd oleksid õpetajatele heaks eeskujuks, sest need osutavad, milliseid tekstimõistmisoskusi ja mis mahus tuleks eri vanuses õpilastel arendada.

Piirangud ja soovitused

Kui enamasti uuritakse tekstimõistmist õppijate sooritustulemusi analüüsidest, siis siinses pikilõikelises uurimuses võeti vaatluse alla eesti keele riiklike tasemetööde tekstimõistmisülesanded ja nende tasandiline jaotus. Seejuures ilmnesid mõned meetodilised piirangud. Esiteks, 2016. aastal katsetati 6. klassis esimest korda elektroonset eesti keele tasemetööd, mis erines teistest tasemetöödest e-formaadi poolest. Seetõttu jäeti see tasemetöö analüüsist välja ning 2016. aastal analüüsiti ainult 3. ja 9. klassi tekstimõistmisülesandeid. Teiseks, ülesandeid analüüsiti suunatud sisuanalüüsi meetodil, liigitades need kolme kategooriasse: sõnasõnalise, järeldava ja hindava tasandi ülesanneteks. Järgnevates uuringutes võiks analüüsida põhikooliõpilaste tulemusi nende tekstimõistmise tasandite ja komponentide alusel. Samuti oleks huvitav teada, kuidas kasutavad eesti keele õpetajad riiklikest tasemetöödest saadud infot õpilaste tekstimõistmisoskuste arendamiseks.

Uurimuse tugevaks küljeks võib pidada pikilõikelist ülesehitust, mis võimaldab teha mitmeid olulisi järeldusi ja anda praktilisi soovitusi õpilaste tekstimõistmisoskuste arendamiseks.

1. Tekstimõistmisülesannete koostamisel tuleks järgida nii õpilaste kognitiivset arengut kui ka tekstimõistmise mitmetasandilisust. Kuigi iga vanuserühma

puhul on oluline arendada pädevusi kõikidel tekstimõistmise tasanditel, tuleks noorematele õpilastele pakkuda rohkem sõnasõnalise ja järeldava tasandi ülesandeid ning vanemate klasside õpilastele rohkem järeldava ja hindava tasandi ülesandeid.

2. Mitmes riigis (nt Norras, Rootsis, Austraalias) hinnatakse õpilaste tekstimõistmist eraldi testidega, mis võimaldavad saada hea ettekujutuse õpilaste tekstimõistmisest eri tasandite ja komponentide kaupa. Teadmine sellest, milliste ülesannetega on võimalik hinnata erinevaid tekstimõistmisoskusi, võimaldab avastada varakult probleeme õpilaste tekstimõistmises. Selliste hindamisvahendite koostamine ja rakendamine oleks vajalik ka Eesti kooli jaoks.
3. Et taseme- ja eksamitöödest saaks emakeeleõpetajatele töövahend, mille abil seirata õpilaste tekstimõistmisoskuste arengut, tuleks välja töötada eesti keele taseme- ja eksamitööde tervikkäsitlus. See võimaldaks õpetajatel paremini kavandada õppeprotsessi ja selle kaudu suunata õpilaste tekstimõistmise arengut.

Tänu sõnad

Uurimust on toetatud Euroopa sotsiaalfondi projektist 2014–2020.1.0216-0140 „Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine“.

Kasutatud kirjandus

- Alipour, S. (2014). Metalinguistic and linguistic knowledge in foreign language learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(12), 2640–2645.
<https://doi.org/10.4304/tpls.4.12.2640-2645>
- Basabara, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26(3), 349–379.
<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>
- Butcher, K. R., & Kintsch, W. (2012). Text comprehension and discourse processing. In I. B. Weiner, A. F. Healy, & R. W. Proctor (Eds.), *Handbook of psychology. Vol. 4: Experimental psychology* (2nd ed., pp. 578–605). Somerset: Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop204021>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years: The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological*

- foundations of reading comprehension* (pp. 143–175). New York: The Guildford Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671–681. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671>
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., & Romanò, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91(1), 45–66. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.005>
- Connor, C. M., & Al'Otaiba, S. (2008). *Literacy*. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (Vol. 2, pp. 235–247). Kidlington: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00094-3>
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277–299. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003_5
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research 4* (pp. 199–229). New York, London: Routledge.
- Hempenstall, K. (2013). What is the place of national assessment in the prevention and resolution of reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(2), 105–121. <https://doi.org/10.1080/19404158.2013.840887>
- Hennoste, M. (2014). *Eesti keele 3. klassi tasemetööst 2014*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2014/Eest%20keel/3.%20klassi%20eesti%20keele%20tasemet%C3%B6%C3%B6st%202014.pdf>.
- Hennoste, M. (2015). *Eesti keele 6. klassi üleriigilise tasemetöö tulemused 2015*. Külastatud aadressil [http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2015/6.%20klassi%20eesti%20keele%20tasemet%C3%B6%C3%B6%20anal%C3%BC%C3%BCs%202015\(2\).pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2015/6.%20klassi%20eesti%20keele%20tasemet%C3%B6%C3%B6%20anal%C3%BC%C3%BCs%202015(2).pdf).
- Kaplan, D. (2013). Development of reading comprehension from middle childhood to adolescence. *Written Language & Literacy*, 16(2), 208–240. <https://doi.org/10.1075/wll.16.2.04kap>
- Kibui, A. W. (2012). *Reading and comprehension in the African context: A cognitive enquiry* (pp. 13–71). Limuru: Zapf Chancery Publishers Africa.
- Kostons, D., & van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 264–275. <https://doi.org/10.1111/bjep.12069>
- Kärbla, T., Uibu, K., & Männamaa, M. (2017). Eesti keele riiklike tasemetööde tekstimõistmisülesannete analüüs. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 13, 73–87. <https://doi.org/10.5128/ERYa13.05>
- Matthews, M. W., & Kesner, J. (2003). Children learning with peers: The confluence of peer status and literacy competence within small-group literacy events. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 208–234. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.2.3>
- NAEP Governing (2008). *Reading framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress*. Washington: U. S. Department of Education.

- Oakhill, J. V., Berenhaus, M. S., & Cain, K. (2015). Children's reading comprehension and comprehension difficulties. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford handbook of reading* (pp. 344–360). New York: Oxford University Press.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- OECD (2008). *Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Pedaste, M., Brikker, M., Rannikmäe, M., Soobard, R., Mäeots, M., & Reiska, P. (2017). *Loodusvaldkonna õpitulemuste hindamine*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/UserFiles/Organisatsioonist/ESF%20tegevused/Loodusvaldkonna%20e-hindamine.pdf>.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 14.02.2018, 8. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv>.
- Quellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 769–802). Thousand Oaks: SAGE.
- Schleppegrell, M. J. (2004). Characterizing the language of schooling. In M. J. Schleppegrell (ed.), *The language of schooling: A functional linguistics perspective* (pp. 1–20). Mahwah: Erlbaum.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18(7–9), 617–656. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-2038-0>
- Sweet, A. P. (2005). Assessment of reading comprehension: The RAND Reading Study Group Vision. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 3–12). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Symons, S., MacLatchy-Gaudet, H., Stone, T. D., & Reynolds, P. L. (2001). Strategy instruction for elementary students searching informational text. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 1–33. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_1
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381–398. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3
- Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbi viimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord (2015). *Riigi Teataja I*, 18.12.2015, 12. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/118122015012>.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121–165. <https://doi.org/10.1086/499662>

- Tengberg, M. (2017). National reading tests in Denmark, Norway, and Sweden: A comparison of construct definitions, cognitive targets, and response formats. *Language Testing*, 34(1), 83–100. <https://doi.org/10.1177/0265532215609392>
- Tennet, W. (2015). *Understanding reading comprehension: Processes and practices*. Thousand Oaks: SAGE.
- Tire, G. (toim.) (2016). *PISA 2015 Eesti tulemused: Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. Innove.
- Tivnan, T., & Hemphill, L. (2005). Comparing four literacy reform models in high-poverty schools: Patterns of first-grade achievement. *The Elementary School Journal*, 105(5), 419–441. <https://doi.org/10.1086/431885>
- Uibu, K., & Männamaa, M. (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 96–131. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.05>
- Van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. van den Broek, P. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 321–342). Hillsdale: Erlbaum.
- Venezky, R. L. (2000). The origins of the present-day chasm between adult literacy needs and school literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 4(1), 19–39. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0401_3
- Vestheim, O. P., & Lyngsnes, K. M. (2016). A study of Norwegian schools achieving good national test results. *International Journal of Educational Research*, 79, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.005>
- Üleriigiline tasemetöö, eesti keel, 6. klass (2013). Külastatud aadressil <http://haridusinfo.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-materjalid/tasemetood-2013>.
- Üleriigiline tasemetöö, eesti keel, 6. klass (2014). Külastatud aadressil <http://haridusinfo.innove.ee/et/yldharidus/tasemetood/tasemetoode-materjalid/tasemetood-2014>.

Lisa. Näited tekstimõistmise eri tasandite ülesannete kohta

Tasand	Klass	Aasta	Ülesanne	Vastusevariandid/ märkused	Info tekstis
Sõnasõnaline	III	2014	<i>Mis juhtus, kui pandakaru sõi kaktusi?</i>	a) Kõht hakkas valutama. b) Pea hakkas valutama. c) Kaktused torkisid	<i>Aga lillede seas oli ka rohelisi kaktuseid, neid pandakaru süüa ei tohtinud, muidu hakkas tal kõht valutama.</i>
	VI	2015	<i>Otsusta kuulnud teksti põhjal, kas väide on õige või vale. Tee vastavasse kasti rist.</i> VÄIDE: <i>Kärbes oli hulljulge.</i>		<i>Kärbes oli väga ettevaatlik.</i>
	IX	2014	<i>Mida kartis Karl võistlustega seoses kõige rohkem?</i>	Vabavastus	<i>Meil on klubis varsti võistlused, saal on kogu aeg välja üüritud, tolle paari nädalatunniga ikka asja selgeks ei saa, pärast olen keset lava siruli nagu tola. Vot see on siis alles tõeline mark!</i>
Järeldav	III	2016	<i>Järjesta lõigud õigesti nii, et tekib terviklik tekst.</i>	Õpilane peab järjestama ühe- kuni kahelauseelised lõigud	
	VI	2013	<i>60 meetri teatejooksu võistkonda (2 poissi ja 2 tüdrukut) kuuluvad ...</i>	Andmeid tabelis tuleb võrrelda	
	IX	2016	<i>Eurovisiooni lauluvõistluse finaali toimus 14. mail 2016. aastal Rootsis. Kui noor tohtis olla Eurovisiooni lauluvõistluse finaalis Eestit esindav laulja?</i>	Vanuse teada saamiseks peab õpilane tegema arvutustehte	<i>2.2.3 ühegi esitaja sünniaeg ei tohi olla hilisem kui 14.05.2000</i>
Hindav	III	2013	<i>Millised kaks vanasõna annavad kõige paremini edasi selle jutute mõtte?</i>	Õpilane peab loo mõttest aru saama ja mõistma vanasõnade tähendust. Seejärel peab ta hindama, mis vanasõna sobib loo peamõtte edastamiseks	
	VI	2013	<i>Kuuldud lugu oli ...</i>	<i>muistend; muinasjutt; valm.</i>	
	IX	2015	<i>Vormel 1 võistluste etapid toimusid 2014. aastal üheksas Euroopa Liidu liikmesriigis (JAH/EI)</i>	Õpilane peab joonise järgi infot analüüsima ja leidma, mis riikides võistlused toimuvad (kolme mehe võitude nimestikust), ning seejärel rakendama teadmisi ELi riikide kohta	

A longitudinal introspective into the text comprehension tasks of national tests and exams of the Estonian language

Triinu Kärbla^{a1}, Krista Uibu^a, Mairi Männamaa^b

^a *Institute of Education, University of Tartu*

^b *Institute of Clinical Medicine, University of Tartu*

Summary

Introduction

Text comprehension is crucial for successful academic growth. Different components (linguistic and cognitive processes, and knowledge) at literal, inferential, evaluative levels are required to understand the oral and printed texts (Basabara et al., 2013; Tennet, 2015). The role of these components changes in time (Oakhill et al., 2015). While decoding fluency, and vocabulary predict the text comprehension of younger students, the prior knowledge, reading strategies, and comprehension monitoring skills are more related to the comprehension of older students (Duke & Carlisle, 2011; Quелlette, 2006). The effectiveness of text comprehension depends also on metacognitive skills (Kostons & van der Werf, 2015; Pintrich, 2002), critical thinking and inferential skills (Connor & Al'Otaiba, 2008). Younger students' inferences rely more on concrete hints and questions, and use less prior knowledge (Cain et al., 2004) whereas older students use more information from text (Symons et al., 2001), application of prior knowledge, and make generalisations based on texts (Kibui, 2012).

While reading texts at literal, inferential, and evaluative levels different comprehension components are used (Duke & Carlisle, 2011; Oakhill et al., 2015). Literal level is more related to linguistic components. At this level, readers understand the explicit information from the texts (Kibui, 2012). At inferential level, readers analyse texts, make inferences about the information provided in texts, integrate new information and prior knowledge into the coherent whole (Basabara et al., 2013). The tasks for younger students should be more concrete and offer smaller units of information. Older students are more capable to generalize, interpret, and make causal-consequence coherences (Cain et al., 2004). While reading texts at evaluative level, readers compare and contrast

¹ Institute of Education, University of Tartu, Salme 1a, 50103 Tartu, Estonia; triinu.karbla@ut.ee

the new information to the prior knowledge, read between lines, and have an opinion about the author's intentions (Basabara et al., 2013; Kaplan, 2013; Kibui, 2012). To evaluate younger students' evaluative skills, the tasks should rely more on the text (e.g. making a schema). By the time the tasks can be more abstract (Van den Broek, 1997), e.g. finding the main idea of the text, evaluating and analysing the motives of characters.

In the text comprehension tests, it is important to measure skills at every text comprehension level, considering different components and students' cognitive development (Oakhill et al., 2015; Seigneuric & Ehrlich, 2005). Questions at different complexity levels have been taken into account, for example, in the PISA survey. The framework of PISA sets the percentages at different comprehension levels (OECD, 2008). Comparing Estonian students' text comprehension in national tests with the PISA survey, considerable differences have appeared. Only 11% of Estonian students are proficient readers according to PISA 2015 (Tire, 2016), whereas students' average scores in text comprehension tasks in Estonian national tests have been very good (70–90%) (see Hennoste, 2014, 2015). The discord between the results of Estonian students' text comprehension might be due to the emphasis on measuring different components of text comprehension. As there is no complete conception for assessing text comprehension in Estonia it is unclear which comprehension components with national tests of Estonian language are measured.

The objectives and research questions of the study

In this study the comprehension tasks from national tests of Estonian language from 2013 to 2016 for Grades 3, 6 and 9 were analysed. The aim of the study was to find out the similarity in the structure of the distribution of text comprehension levels among the comprehension tasks in the tests of Estonian language (L1) for the same grade in different years. In addition, the change of comprehension levels in comprehension tasks of different grades was analysed. The research questions were as follows:

1. How similar is the structure of the distribution of comprehension levels among the comprehension tasks between the tests and exams for the same grade in different years?
2. To what extent does the distribution of comprehension levels change among the tests and exams in different grades?

Method

The sample consisted of 226 tasks: 78 in Grade 3, 67 in Grade 6, and 81 in Grade 9. In the first step of data analysis, the deductive content analysis was used to divide the comprehension tasks into three categories: literal, inferential, and evaluative level tasks. The tasks where students had to recall or find the explicitly stated facts from the text were classified into the literal level. At inferential level tasks, students had to analyse, make inferences, and compare information from text. Tasks were classified into the evaluative level where students had to integrate new information and background knowledge in evaluating the text. In the second step, the scores for each comprehension level were calculated.

Results and discussion

We assessed how similar is the structure of distribution of comprehension levels among the comprehension tasks between the tests or exams for the same grade in different years. We found that the focus was on different comprehension skills in different years. For example, the 2013 test for Grade 3 included 59.1% of inferential level tasks. However, in the next year there were only 18.2% of tasks at this level. In 2014 the test for Grade 6 included 76.0% of literal tasks, but in the previous year only 42.9%. There was no consistency in the tests for Grade 9 either, for example, in 2015 the test included 20.0% of evaluative level tasks but none in year 2016. Variability in the tasks at different levels in the tests for the same grades may be caused by the fact that there is no complete conception for measuring text comprehension. The lack of similarities in the tests carried out in the same grade does not allow any comparison of the results year by year. This comparison would be essential for teachers to plan and design their teaching as well as to make relevant inferences about students' development through years (Cutting & Scarborough, 2006). Also, educational politicians would need the comparison to make decisions (Tasemetöode ning põhikooli ..., 2015).

Next, we analysed to what extent the distribution of comprehension levels changed among the tests and exams in different grades. In most cases, the tests for younger students included more inferential and evaluative level tasks than the tests for older students. Only the tests in 2015 for grades 3 and 9 considered the students' growth: tests for Grade 3 included more literal level tasks and less evaluative level tasks than tests for Grade 9. Comparing the tests from other years revealed that the greatest numbers of tasks at evaluative level were revealed in tests for Grade 3. Furthermore, the tests for Grade 6 in years 2014

and 2015, and the one for Grade 9 in 2016, did not include evaluative level tasks at all. This result is not in concordance with previous studies, which have indicated that younger students' text comprehension is more related to the literal level and linguistic components. At this time it is important to include more readers' knowledge, cognitive processes, and meta-level skills at inferential and evaluative levels into the text comprehension process (Duke & Carlisle, 2011; Kibui, 2012; Seigneuric & Ehrlich, 2005).

Based on this study, several implications and recommendations can be made to improve students' text comprehension skills.

1. In the design of text comprehension tests, students' cognitive development should be taken into account. Although, it is important to improve comprehension skills at every level in all age groups, the emphasis in tests should move from literal tasks to inferential and evaluative tasks in older age groups.
2. In several countries, i.e. Norway, Sweden, Australia separate comprehension tests are used, allowing a better overview of students' comprehension skills at different levels. It would be essential to compile separate comprehension tests for Estonian schools as well.
3. Clearer principles in national tests would allow teachers to adopt methods that would improve students' text comprehension skills. Therefore, a complete conception for assessing students' text comprehension should be developed.

Keywords: text comprehension levels and components, structure of comprehension levels, national tests and exams, oral and printed text comprehension