

TEKSTIDE KATEGOORIAD EESTI KEELE ÕPIKUTES – UPU VÕI UJU?

**Ilona Tragel, Laura Kiik, Liisa-Maria Komissarov,
Kati Käpp, Markus Laanoja, Nele Karolin Teiva**

Tartu Ülikool, EE

ilona.tragel@ut.ee, laura.kiik@ut.ee, liisa-maria.komissarov@ut.ee,
kati.kapp@ut.ee, markus.laanoja@ut.ee, nele.teiva@ut.ee

Kokkuvõte. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas on ühe õpiväljundina kirjas, et õpilased peavad oskama luua eri liiki tekste, kuid jäetakse täpsustamata, mis need liigid on ning kuidas peaksid õpilased neid omandama. Artiklis käsitleme, kuidas on neile teemadele lähenenud Eesti põhikoolidele (II–III kooliaste) ja gümnaasiumidele sügisel 2024 kättesaadavad eesti keele (emakeelena) õpikud. Analüüsi tulemustest selgus, et tekstide kategoriseerimisel kasutatakse enim termineid *žanr*, *liik* ja *tüüp*. Kusujuures nende kasutus varieerub ulatuslikult, selgeid definitsioone enamjaolt ei anta ning kategoriseerimise aluseid selgitatakse eksplitsiitselt pigem harva. Kategooriate õpetamisel on enamasti kirjas teksti vormi-, mitte sisutunnused. Selline lähenemine tekstide kategoriseerimisele ei arenda õpilaste iseseisvat analüüsivõimet ega valmista neid ette pidevalt muutuvast tekstimaailmast toime tulemiseks. Artiklis pakume välja ühe võimaliku ülesande tüübi, mis suunaks õpilased tekste uutmoodi märkama ja seeläbi mõtestatumalt õppima.

Märksõnad: tekstiliik, tekstitüüp, žanr, õpik, kategoriseerimine, üldharidus, eesti keele õpe

DOI: <https://doi.org/10.12697/jeful.2025.16.1.09>

1. Sissejuhatus

Nii põhikooli (PRÕK § 4, lõige 5) kui ka gümnaasiumi riiklikus õppekavas (GRÕK § 4, lõige 5) on ühe kujundatava pädevusena mainitud, et õpilased peavad oskama kirjutada eri liiki tekste. See nõue tundub igati mõistlik ja arusaadav, kuna inimesi ümbritseb iga päev üha rohkem tekste ning oskus tekstide maailmas autori ja vastuvõtjana navigeerida on hädavajalik igal elualal ja igas eluetapis. Ometi ei ole kummaski üldhariduse raamdokumendis täpsemalt selgitatud, mis on tekstide eri

liigid ning kuidas peaks õpilane nende äratundmiseni jõudma. Seega on tekstide kategoriseerimise mõtestamine õppekirjanduse ja õpetajate vastutus ning võib seetõttu märkimisväärselt varieeruda.

Samas on tekstide üks olulisemaid aspekte nende kategoriseerimise protsess: kuidas ja mille alusel tekste üksteisest eristatakse, missugustel üldistusastmetel piirid tekivad ning kuidas olemasolevad kategooriate piirid uutele nähtustele vastu peavad. Sealjuures on tekstide kategoriseerimise mõistmine eeldus, et suudaksime ümbritsevaid tekste mõtestada ja ennast eri olukordades asjakohaselt väljendada. Seega on tekstide kategoriseerimise käsitlustel suur roll õpilaste keeletunnetuse ning lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisel. Võib-olla on just nende teemade käsitlemise puudujäägid üks põhjusi, miks näiteks eesti keele riigieksamil on õpilastel raskusi argumenteeriva teksti kirjutamisega (Hermlin & Kangro 2024).

Artiklis esitame esimese põhjaliku uurimuse sellest, kuidas Eesti põhikooli (II–III kooliaste) ja gümnaasiumi eesti keele (K1) õpikutes tekste kategoriseeritakse ning nende kategooriate aluseid õpilastele selgitatakse. Taustaosas selgitame uurimisteema konteksti ja päevakajalisust ning anname ülevaate tekstide kategoriseerimise teoreetilise taustast. Andmete ja meetodi osas kirjeldame uurimuse korraldust. Tulemuste ja analüüsi osas keskendume sellele, kuidas käsitletakse õpikutes termineid *žanr*, *liik* ja *tüüp* ning uudist kui üht konkreetset tekstikategooriat ja arutleme leitud tendentside üle. Viimases jaotises esitleme Douglas Biberi ja Susan Conradi (2009) žanrikäsitlusest lähtuvat ülesandetüübi näidet, mis võiks toetada tekstide kategoriseerimise õpetamist nii põhikoolis kui gümnaasiumis.

2. Taust

2.1. Õppekavades taotletavad pädevused ja õpiväljundid

Nii põhikooli kui gümnaasiumi riiklik õppekava (edaspidi vastavalt PRÕK ja GRÕK) rõhutavad tekstide seost suhtlusega. Mõlemas dokumendis on ühe taotletava õpiväljundina nimetatud suhtluspädevus, mille

1 Kasutame artiklis läbivalt kognitiivteaduse termineid *kategoriseerimine* ning *kategooriad*, sest eesti keeles tavapärasemad terminid, nagu *žanr* ja (*teksti*)*liik*, on mitmel põhjusel problemaatilised (vt jaotis 4).

alla kuulub oskus luua „eri liiki tekste, kasutades korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada õigekeelsust, kasutada korrektset ja väljendusrikast keelt ning kokkuleppel põhinevat suhtlemisviisi“ (PRÕK §4, lõige 5; GRÕK §4, lõige 5). Sellest katkendist on ilmekalt näha, miks just tekstide kategoriseerimine on suhtluspädevuse kontekstis üks keskne küsimus. Et keelevahendid oleksid *kohased* ja stiil *sobiv*, peab õpilane suutma analüüsida, kuidas suhtlusolukorrad üksteisest erinevad ning kuidas *kohasus* ja *sobivus* keelekasutuses väljenduvad. Ka *kokkulepetel põhineva suhtlemisviisi* kasutamine eeldab, et õpilane on implitseeritud *kokkulepetest* teadlik ning suudab neist lähtuvalt suhtlemisviisi kujundada. Need märksõnad osutavad, et tekstide käsitlemisel põhikoolis ja gümnaasiumis peaks olema suur rõhk sellel, mille alusel tekste (suhtlusolukordi) kategoriseeritakse, kuidas tekstid üksteisest erinevad ja kuidas erinevus keelevahendite kasutuses väljendub.

Ometi oleme õpetades näinud, et gümnaasiumiõpilastel ja ülikooli- teed alustavatel üliõpilastel on sageli raske tekstikategooriates orienteeruda ning iseseisvalt *kohaseid keelevahendeid* ja *sobivat stiili* leida. Tihti on näiteks riigieksamiks valmistuv abiturient küll kuulnud, et mõnda sõna või konstruktsiooni ei tohiks kirjandis kasutada (sõna *asi*, umbisikuline tegumood või signaalkeelend *näiteks* näite alguses), kuid tal puudub sisuline arusaam, kust need piirangud tulevad ja millistes suhtlusolukordades kehtivad. Selline tendents näitab, et õpilased ei pruugi saavutada PRÕKis ja GRÕKis sõnastatud eesmärki osata end keele kaudu mitmekülselt väljendada.

Et probleemi paremini mõista ning võimalike lahendusteni jõuda, uurime artiklis põhikooli ja gümnaasiumi eesti keele õpikute näitel, kuidas tekstide kategoriseerimist praegu üldhariduses käsitletakse. Samuti arutleme, missugused käsitluse puudujäägid takistavad õpilaste keele- ja tekstitunnetuse arenemist. Valisime uurimiseks õpikud, sest seadusandlus näeb ette nende vastavust õppekavale,² mistõttu saame eeldada, et ilmunud õpikud esindavad seda, kuidas õppekava rakendamist koolides ministeeriumi tasandil ette kujutatakse. Samuti suunavad õpikud õpetajate tööd eeldatavasti rohkem kui riiklik ja koolisisene õppekava.

2 Haridus- ja teadusministeeriumi poolt väljastatud määruses õppekirjandusele kehtivate nõuete kohta on muu hulgas ette nähtud, et „Õppeteemade ja sisu esitus on süsteemne ja loogiline, esitatud faktid on õiged ja ajakohased.“ (RT I, 29.03.2016, 1; §2, lõige 6)

Värske uuring näitab ka, et Eesti õpetajatel ei ole kummagi õppekava suhtes omanikutunnet (Viirpalu 2024).

Ehkki õpikutel on õppeprotsessis tõendatult keskne roll (vt nt Bakken & Andersson-Bakken 2021; Hutchinson & Torres 1994: 320; Kikas 2010: 216), ei pruugi kõik ilmunud õpikud võrdselt kasutust leida. Iga kool otsustab, missuguseid õpikuid tellida, ning õpetajad otsustavad omakorda, missuguseid õpikuid ja millises mahus tundides kasutada. Seega ei saa eeldada, et õpikutes kirjutatu kattub täpselt sellega, kuidas eesti keele tundides tekstide kategoriseerimist käsitletakse, küll aga annab see üldpildi tekstiõpetuse tavadest eesti üldhariduskoolides.

Keskendume just eesti keele õpikutele, sest olgugi et tekstide loomine ja muud suhtluspädevused peaksid PRÕKi ja GRÕKi järgi olema *ainevaldkondade ja õppeainete ülesed* (PRÕK §4, lõige 3; GRÕK §4, lõige 3), on praktikas üksnes eesti keele tunnid need, kus lugemisele ja kirjutamisele teadlikult enim rõhku pannakse. Asjaolu võib seostada põhikooli lõpueksamite ja gümnaasiumi riigieksamite korraldusega – mõlemal juhul on just eesti keele eksam see, kus õpilase lugemis- ja kirjutamisoskust mõõdetakse.

Lisaks on oluline rõhutada, et tekstid ja tekstide kategoriseerimine ei ole homogeenne ja selgete reeglitega valdkond. Seega ei saa õpikute analüüsis niivõrd rääkida õigest ja valest käsitlusest, vaid lihtsalt erinevast lähenemisest. Allpool hinnanguid ja soovitusi esitades lähtume eesti keele õppeaine kontekstist ning sellest, mis meie kogemuse ja uurimuste (Käpp et al. 2024; Komissarov et al. 2024) põhjal oleks sihtrühma (põhikooli- ja gümnaasiumiõpilased) arvestades kõige paindlikum ja tulemuslikum lahendus.

2.2. Tekstid ja kategooriad keele- ja kirjan dusteaduses

Enne tekstide kategoriseerimisse süvenemist tuleb selgitada, mida siinses uurimuses *tekstiks* peame. Artiklis mõtestame *teksti* suulise või kirjaliku keelise suhtlusolukorrana, milles osalevad saatja(d) ja vastuvõtja(d) ning mille eeldus on saatjapoolne suhtluseesmärk.³ Tekstikategooriad, nagu kõik üldistused ja liigitused, põhinevad inimese

3 Ehkki suhtluseesmärgi on võimalik saavutada ka keeleliste vahenditeta (nt pildi kaudu), keskendume siin vaid keeleliste suhtlusolukordadele (kommunikatiivse lähenemise kohta eesti keele õppes vt ka Käpp & Tragel 2024).

võimel ja kalduvusel nähtusi kategoriseerida. See on üks inimhõimuse keskseid töömehhanisme, mis võimaldab ümbritsevat liigendada, kogemusi seostada ning maailma eri üldistusastmetel mõtestada. Kategoriseerimise alus on kogemustevahelised sarnasused: välised tunnused, funktsioon, kontekst jms (vt nt Hahn & Ramscar 2001). Näiteks kasutatakse erineva välimusega objektide kohta nimetust *auto*, sest objektide ühisosa – neljarattaline mootorsõiduk, millega saab maismaal liigelda – on inimesele enamasti olulisem kui värvi, kuju või käigukasti tüübi erinevus. Ka siis, kui turule tuleb uus automark, pole inimesel raske aru saada, millega on tegemist, kuna see sarnaneb varasema kogemusega autodest.⁴

Sealjuures töötab kategoriseerimine n-ö alt üles: kategooria tekib siis, kui on kogunenud mitu kogemust, mis kuidagi üksteisega sarnanevad. Teisisõnu, kategooria kujunemine eeldab mitmekülgsust, kuid seotud ja mõttekat sisendit. Tekstide puhul tähendab see, et arusaam tekstikategooriast kujuneb kokkupuutel mitme tekstiga, mis väljendavad sarnast suhtlusolukorda.

Keele- ja kirjandusteaduses on tekstide kategoriseerimise üksus sageli žanr. Kuigi žanrite uurimisele lähenetakse koolkondades veidi erinevalt, võib nende ühisosaks pidada eeldust, et tekstide omadusi mõjutab sotsiaalne kontekst ja et ühte žanrisse saab paigutada tekste, mille omadused on ümbritseva konteksti mõjul sarnased. Žanrite keskmes on suhe teksti autori ja vastuvõtja vahel: sõnumi edastamise eeldus on autori arusaam kontekstist, mis mõjutab suhtlusolukorda ja vastuvõtjat (Hyland 2002: 114). John M. Swalesi (1990) järgi on suhtlusolukordade analüüsimisel oluline pöörata tähelepanu suhtluseesmärgile. Ühte žanri kuuluvad sarnase suhtluseesmärgiga tekstid – sealjuures peaksid eesmärkide sarnasust tajuma diskursusekogukonna liikmed. Lisaks eesmärgile seob ühte žanri kuuluvaid tekste sarnane struktuur, stiil, sisu ja eeldatavad vastuvõtjad. (Swales 1990: 58)

Tekstil võib aga korraga olla mitu eesmärki. Kõigi eesmärkide tuvastamine on keeruline ülesanne, seda ka diskursusekogukonna liikmetele (Askehave & Swales 2001: 198). Mõned eesmärgid võivad olla selgemad ja otsesemad (näiteks uudise eesmärk lugejaid maailmas toimuvaga kursis hoida), teised eesmärgid varjatunud (uudise eesmärk

4 Wittgenstein (2005 [1953]) on kategooria liikmete vahelisi seoseid nimetanud perekondlikuks sarnasuseks.

avalikku arvamust suunata) (vt ka jaotis 4.3). Sealjuures on varjatud eesmärgid subjektiivsed (näiteks ühe autori eesmärk uudise kirjutamisel võib erineda teise omast), need võivad olla omased korraga paljudele žanritele ja varjatud eesmärgid võivad olla lõputult palju. Kuna tekstil saab olla rohkem kui üks eesmärk ja kõigi tuvastamine ei pruugi olla võimalik, on tekstide liigitamist žanritesse üksnes suhtluseesmärgist lähtuvalt peetud problemaatiliseks. (Askehave 1999: 17, 21)

James R. Martini (1992) järgi on žanr eesmärgipärane ja astmeline sotsiaalne protsess (st see on suhtlusolukord, kus suhtlejal on sõnumiga eesmärk, mille täitmiseks läbib ta mitu sammu) ja see kujuneb kindlas kultuurikontekstis avalduvate registritevaheliste erinevuste põhjal (Martin 1992: 495; 2001: 160–161). Biberi ja Conradi (2009: 2) järgi on registrite ja žanrite uurimise ühisosa tekstide uurimine nende kasutuskontekstis. Kui registrite puhul on fookuses keelekasutus (nt teatud sõnade valiku uurimine), siis žanrite uurimisel on fookuses teksti struktuur.

Norman Fairclough' (2003: 67–69) järgi saab žanre kirjeldada eri abstraktsuse astmetel. Tema liigituse põhjal võib eristada eelžanre (ingl *pre-genre*; nt jutustus, kirjeldus), üldžanre (ingl *disembedded genre*; nt intervjuu) ja spetsiifilise olukorraga seotud žanre (ingl *situated genre*; nt etnograafiline intervjuu). Selle liigituse põhjal on eelžanrid kõige abstraktsemad ning spetsiifilise olukorraga seotud žanrid kõige konkreetsemad.

Žanriuurimustega seotud terminid ja terminitevahelised seosed erinevad koolkonniti (vrd *žanr*, *register*, *tekstitüüp*). Samuti on esile toodud probleem, et ka ühe autori töödes ei pruugi terminikasutus olla järjepidev (Melissourgou & Frantzi 2017: 377–379). Eesti keeles on termineid *tekstiliik* ja *žanr* mitmel juhul käsitletud sünonüümidenä (nt Kasik 2007: 35; Kerge et al. 2008: 53; Hint, Leijen & Jürine 2022: 327). Reet Kasiku järgi (2007) ei ole tekstiliikidel ehk žanritel universaalseid aluseid, vaid tekstide liigitamine on tihedalt seotud tavade ja harjumustega, mis põhjustavad uurijate liigitustes erinevusi. Samas on tekstitüübid (kirjeldav, jutustav, põhjendav) universaalsed ja need ei sõltu inimese kultuuritaustast ega harjumustest, vaid lähtuvad teksti eesmärgist. Tekstiliikide ehk žanrite alus on teksti omadused, nagu struktuur, tekstitüüpide (nt kirjelduste, jutustuste) kombineerimise viis ja stiil. (Kasik 2007: 29–35) Terminite *žanr*, *tekstitüüp* ja *tekstiliik* kasutuse varieeruvusega seotud probleeme (nii eesti kui teiste keelte

uurimustes) on eesti keeles lähemalt kirjeldanud Riina Reinsalu (2018: 28–31). Žanrite automaattuvastuse eesmärgil on eestikeelsete tekstide kategoriseerimisega tegelenud Kristiina Vaik (2024), kelle dimensioonalne tekstimudel vaatleb tekstides peituvaid omadusi (ehk dimensioone), näiteks abstraktsust, keerukust, spontaansust, impersonaalsust, formaalsust ja interaktiivsust.

3. Andmed ja meetod

Et näha, kuidas tekstide kategoriseerimist ja sellega seotud põhimõisteid õpikutes käsitletakse, analüüsisime 41 õpikut, mida kasutatakse põhikooli ja gümnaasiumi eesti keele (emakeelena) tundides ning on ilmunud 21. sajandil (kokku 6654 lk). Neist 10 olid gümnaasiumi- ja 31 põhikooliõpikud (täisnimekiri lisas 1).⁵ Valikust jäid välja esimesele kooliastmele suunatud õpikud, kuna riikliku õppekava järgi hinnatakse „tekstiloomet, s.o eri tüüpi ja liiki tekstide kirjutamist“ (PRÕK, lisa 1; jaotis 1.6) alates II kooliastmest. Õpikute hulka kuulusid ka spetsiifilisemalt meedia ja meediakirjaoskusega seotud õpikud, sest on riikliku õppekava kursuse „Meedia ja mõjutamine“ õppevara. Olemasolevatest õpikutest ülevaate saamiseks lähtusime haridus- ja teadusministeeriumi õppevara veebilehel E-koolikott (<https://e-koolikott.ee/et>) loetletud õpikute nimekirjast. Seejärel kasutasime Eesti raamatukogude e-kataloogi ESTERi andmebaasi, et kitsendada valim trükkis ilmunud ja raamatukogudes füüsiliselt kättesaadavateks õpikuteks.

Õpikute lugemisel lähtusime esialgu mõistetest *žanr*, (*teksti*)*tüüp* ja (*teksti*)*liik*, kuna neid kasutatakse eestikeelsetes käsitlustes sageli tekstide liigitamise kirjeldamiseks (vt nt Kasik 2007), ning otsisime õpikutest nende definitsioone või kasutamisega seotud näiteid. Pärast esimeste õpikutega töötamist võtsime vaatluse alla ka terminid *eesmärk*, *funktsioon*, *strateegia*, *stiil* ning *alaliik* ja *põhiliik*. Vastavad tekstikohad kirjutasime välja ning süstematiseerisime kogutud info Microsoft Excelis kahe kategooria alusel: terminile vastava mõiste definitsioon ning asjakohased näited. Andmete süstematiseerimise tulemusel

5 Õpikutele on tekstis viidatud juhuslikult loodud koodiga, mille oleme teadlikult jätnud lisas 1 toodud õpikute nimekirjaga seostamata. Lisainformatsiooni saab soovi korral autoritelt.

otsustasime eraldi vaadelda, kuidas on õpikutes käsitletud uudist, kui-võrd see oli üks sagedamini esinevaid tekstikategooria näiteid.

4. Analüüsi tulemused

4.1. Tekstide liigitus õpikutes

Analüüsis selgus, et õpikutes on tekste erinevalt kategoriseeritud. Kategoriseerimise alustena ilmnemiseid õpikutes näiteks *žanr*, *liik*, *tüüp*, *stiil* ja *eesmärk*. Kui esimesed kolm terminit iseloomustavad teksti kuuluvust ühte või teise kategooriasse, siis *stiil* ja *eesmärk* võib ühtaegu olla nii kategoriseerimise alus (näide 1) kui ka põhjendus sellele, miks tekst teatud tüüpi, liiki või žanri kuulub (näide 2).

- (1) *Nii saab tekste liigitada, arvestades nende eesmärki, siduvaid tüüpilisi ülesehituspõhimõtteid ja keelekasutusviisi. (Õ_33, lk 52)*
- (2) *Sisu e teksti loomise eesmärgi järgi liigitatakse meediatekstdid žanriteks. (Õ_39, lk 31)*

Eksplitsiitset žanridefinitsiooni sisaldas 41 vaadeldud õpikust kaheksa: kolmes õpikus leidis see sisuosas ja viies õpikus mõistete loetelus. Kaheksast definitsioonist seitse nimetavad žanri omasõnaliselt *liigiks*. Vaid üks õpik (näide 3) loob žanri ja liigi vahele eristuse, ehkki ka see lähtub pigem diskursuse tavadest kui sisulisest erinevusest. Ühes õpikus (näide 4) on žanrit ja liiki käsitletud eri konventsionaalsuse astmel paiknevate kategooriatena.

- (3) *Žanri mõiste võib olla tuttav eelkõige kirjandustundidest ja sinna sobibki see oskuskeelendina paremini. Muus tekstimaailmas meie ümber räägime pigem tekstiliikidest. (Õ_36, lk 75)*
- (4) *Tekstiliik on aja jooksul välja kujunenud kultuuripõhine keelekasutuse viis ehk teatud olukorras omaks võetud keeletarvitus, mis üha uutes tekstides korduvana kinnistub žanrina. (Õ_39, lk 9)*

Pooltel juhtudel piirdub žanri defineerimine õpikutes vaid oma-sõnalise vaste esitamisega (näide 5). Teine pool definitsioone sisaldab ka selgitust, mille alusel on žanr/liik moodustunud. Kahel juhul lähtub

liigitus vaid vormitunnustest (näited 6 ja 7); kahel juhul on ülesehituse kõrval mainitud ka sisu kriteeriumit (näited 8 ja 9). Selge definitsiooni asemel esitatakse vahel hulganisti tekstide nimetusi, mis peaksid mõiste sisu lugejale avama (nt Õ_33).

- (5) *ilukirjandus- või kunstiteose liik* (Õ_23, lk 152; Õ_28, lk 140);
- (6) *tekstiliik, kindla ülesehituse ja vormitunnustega tekst* (Õ_02, lk 74);
- (7) *kunstiteose teatud liik, välja kujunenud kujunenud [sic] ülesehitusega kirjandusvorm (romaan, huuletus, komöödia jne)* (Õ_24, lk 275);
- (8) *sonetile on omased teatav ülesehitus ehk kompositsioon, keelendid ja sisu. Need ongi jooned, mis iseloomustavad kindlat žanri* (Õ_36, lk 75);
- (9) *Ühte liiki kuuluvatel tekstidel on ühised eesmärgid ja need on suunatud kindlale rühmale* (Õ_39, lk 10).

Ka õpikutes, kus žanrit/liiki defineeritud ei ole, paistab selle termini kasutus olevat seotud ennekõike teksti funktsiooni või avaldamiskohaga. Sellistel alustel loodud loetelud erinevad olenevalt õpikust. Näiteks toob õpik Õ_28 (lk 17) välja tarbe-, seadus-, veenmis-, arvustus-, teadus- ja ilukirjandustekstid, samas kui õpikus Õ_33 (lk 53) on liikidena esitatud ilukirjandus-, ajakirjandus-, teabe- ja tarbe ning teadustekste. Olgugi et termineid *žanr* ja *liik* kasutatakse sageli läbisegi ja sünonüümsetena, paistab mõnes õpikus olevat ka implitsiitne hierarhia, kus *žanr* tähistab konkreetsemaid tekste ja *liik* kõrgemat abstraktsiooniastet: nt jagunevad ühe õpiku järgi meediatekstid žanriteks ning need omakorda „kolme suurde liiki: tõsiasju rõhutavad, arvamusi rõhutavad ja fantaasiat rõhutavad“ (Õ_39, lk 31).

Terminite *tüüp* on õpikutes defineeritud kahel korral: ühel juhul kui keele kasutamise eesmärki (Õ_39, lk 9), teisel juhul kui tekstiarendusvõtet (Õ_33, lk 53). Mõlemal juhul on tegemist funktsionaalse definitsiooniga, erineb vaid see, kas fookuses on tulemus või selle saavutamise viis. Vaatamata eksplitsiitsete definitsioonide vähesusele on *tüübi* kasutus nii õpikuteüleselt kui ka ühe õpiku piires enamasti ühtlasem kui žanri/liigi puhul. Kõige sagedamini jagunevad tüübid õpikutes *jutustavateks*, *kirjeldavateks* ja *arutlevateks/argumenteerivateks* tekstideks. Kahes õpikus on sinna lisatud ka *ekspositoorsed* ja *instruktiivsed* tekstid

(Õ_33, lk 53; Õ_36, lk 73). Ühelt poolt püütakse õpikutes tekstidele eri tüüpe omistada, ent samal ajal nenditakse, et ühes tekstis võib tüüpe ka kombineerida (nt Õ_13, Õ_20, Õ_33).

Õpikutes tuli esile ka näiteid, mis paigutasid terminid *tüüp*, *liik* ja *žanr* eri astmetele ehk tekstile omistati nii kindel tüüp, liik kui ka žanr (Õ_33) või vähemalt kaks neist. Teistes õpikutes kasutati termineid samaväärsetena või polnud neid selgesse hierarhilisse suhtesse paigutatud (nt „žanr on teatud ülesehitusvorm, mis on omane mingit tüüpi tekstidele“ (Õ_35, lk 84)). Lisaks esines üldisema astme liigitusi, mille käsitus ei olnud õpikus seotud terminitega *tüüp*, *liik* või *žanr*, näiteks *suuline* ja *kirjalik tekst*, *ametlik* ja *mitteametlik tekst* ning *lineaarne* ja *mittelineaarne tekst*. Kaks lähenemist võisid ka omakorda ühildatud olla, näiteks pakub Õ_13 (lk 6) kategoriseerimise aluseks (1) suhtlusolukorra (suuline ja kirjalik); (2) eesmärgi (ilukirjanduslikud, ajakirjanduslikud ja teaduslikud); (3) kasutusvaldkonna (suuline ja kirjalik); (4) põhitüübi (jutustavad, kirjeldavad ja arutlevad).

4.2. Uudise käsitus õpikutes

Et näha, kuidas õpikud konkreetseid kategooriaid käsitlevad, uurisime lähemalt *uudise* definitsiooni õpikutes. Klassikalist definitsiooni („Uudis on ...“) esines üheksas õpikus, lisaks oli viies õpikus uudise omadusi, struktuuri vms kaudsemalt selgitatud. Uudise sisukriteeriumid on õpikutes võrdlemisi sarnased, ehkki avatud erineva detailsusega. Uudise eesmärgiks peetakse lugeja informeerimist sündmusest, mis on värske, tähtis, ebatavaline või ootamatu ning mis puudutab paljude inimeste elu või räägib tuntud inimestest; mõne õpiku järgi peab käsitletav sündmus olema ka geograafiliselt lähedane (nt Õ_13, Õ_21, Õ_32, Õ_33). Sealjuures eristatakse paaris õpikus kõvasid ja pehmeid uudiseid (Õ_13, Õ_32). Sageli rõhutatakse, et uudise autori ülesanne on teha lugejale teatavaks kõik sündmusega seotud üksikasjad (Õ_24), esitamata sealjuures isiklikke seisukohti (Õ_42). Sellega on seotud ka uudise keelekasutus, mis peab olema lühike, asjalik ja selge (Õ_13) ning „lakooniline ja kiretu“ (Õ_32). Just uudise neutraalsust nähakse peamise tunnuseks, mis eristab seda teistest meediatekstidest, nagu arvamused ja publitsistika (Õ_02, Õ_15, Õ_42).

Õpikutes kordus uudisele omaseks peetav ülesehitus, mille põhjal koosneb uudise tekst tabavast ja lühikesest pealkirjast, sisu lühitutvustusest ehk juhtlõigust ning põhiosast ehk kajastatava sündmuse infost (Õ_13, Õ_24, Õ_31). Seesugune struktuur paistab olema niivõrd kivilinenud, et osade funktsioone pole enamasti peetud vajalikuks põhjalikumalt selgitada. Üksnes ühes õpikus (Õ_32) on põhiosa omakorda konkreetsemateks osadeks jagatud (*teema laiendus*, *taustainfo* ja *tulevikuviide*) ning iga osa eesmärgi eraldi kirjeldatud (nt et juhtlõigus „esitatakse sündmuse tuum – mis juhtus, millal juhtus ja kes olid osalised“ (Õ_32)).

4.3. Järeldused

Termineid *žanr* ja (*teksti*)*liik* kasutatakse õpikutes enamasti sünonüümidenä. Selline lähenemine võib olla mõjutatud mitmest eesti-keelsest käsiraamatust ja uurimusest, kus neid on samuti sünonüümidenä käsitletud (nt Kasik 2007: 25; Kerge et al. 2008: 53; Hint, Leijen & Jürine 2022: 327). Kuigi termineid *žanr* ja *liik* kasutatakse õpikutes sageli läbisegi ja sünonüümsetena, on mõne õpiku põhjal nende vahel hierarhilisem seos, kus *žanr* tähistab konkreetsemaid tekste ja *liik* on sisult abstraktsem. Sellist lähenemist saab võrrelda Fairclough' (2003) kirjeldusega, mille põhjal on võimalik eristada žanri abstraktsuse astmeid ja neid astmeid ka erinevalt nimetada. Kui Fairclough' (2003: 67–69) järgi tähistab kõige abstraktsemat tasandit termin *eelžanr* ja sellele järgnevat, konkreetsemat tasandit termin *üldžanr*, siis nt Õ_39 põhjal on kõige abstraktsemat tasandit tähistatud terminiga *liik*, millest samm konkreetsemat tasandit on nimetatud *žanriks*.

Termini (*teksti*)*tüüp* kasutus erines *žanri* ja *liigi* kasutusest selgelt ning oli võrreldes nendega ka õpikutes ühtlasem. Seega on meie tulemused üldjoones kooskõlas Reinsalu (2018: 30) tähelepanekuga, et „põhikooli ja gümnaasiumi õppevaras hoitakse tekstitüübi ja tekstiliigi (žanri) mõiste lahus, mis kajastub ka terminoloogias“. Lähemalt vaadates ilmneb kõigi kolme termini kasutuse puhul siiski probleeme järjepidevuse ja sisulise põhjendatusega.

Ehkki Merilin Aruvee (2024: 22) on žanri mõistet nimetanud „tekstikeskse emakeeleõpetuse elluviimise keeleliseks kompassiks“, jääb õpikute põhjal praegu ebaselgeks, mis suunas see kompass õpilasi juhatama peaks. Žanri käsitlemisel puudub õpikutes sageli selge definitsioon,

kusjuures õpiku lugejalt justkui oodatakse teadmisi kõigist nimetatud tekstikategooriatest ja nende tunnustest. Sealjuures on mitmes õpikus žanri seostatud konkreetselt vaid kunsti- või kirjandusteostega (Õ_07, Õ_16, Õ_23, Õ_24, Õ_28, Õ_36), mistõttu võib tekkida õigustatud küsimus, kas see termin kuulub üldse eesti keele aine sisusse või peaks žanritest rääkima üksnes kirjandus- ja kunstiajalootundides. Seetõttu toetame ühes õpikus (Õ_36) kõlanud üleskutset, et väljaspool ilukirjandust tuleks rääkida tekstiliikidest, mitte žanritest.

Olgugi et tekstiliik on neutraalsem termin ja seega tekstianalüüsiks sobivam, kerkib selle kasutusega üles teistsugune probleem. Kuna *liik* on mistahes kategooriatest rääkides väga levinud üldkeele sõna (nt *eri liiki kalad*), jääb õpikutes kohati ebaselgeks, millal on seda kasutatud terminina ning millal üldkeele sõnana – nt kas „ühte liiki kuuluvad tekstid“ (Õ_39) moodustavad ühe tekstiliigi? Seega pakume välja, et tekstide kategoriseerimisest rääkides tuleks läbivalt kasutada kokkukirjutatud vormi *tekstiliik*.

Ehkki (*teksti*)*tüübi* kasutus õpikutes on üldjoontes žanri ja (*teksti*)*liigiga* võrreldes selgem, on (*teksti*)*tüübi* käsitlusest õpilasele praktikas kõige vähem kasu, sest nagu ka mitmes õpikus mõeldakse, ei esine päriselus enamasti puhtalt jutustavaid, kirjeldavaid või arutlevaid tekste. Selline tekstide lihtsustatud jaotus võib olla õigustatud algklassides, kus tekstide liigitamisega alles esimest korda kokku puututakse, kuid hiljemalt II kooliastmes tuleks kasutusele võtta käsitlus, mis võimaldab kirjeldada ka keerukamaid suhtlusolukordi.

Õppekirjanduses tihti esinev ja terminikasutusest olulisemgi probleem on keskendumine olemasolevate žanrite omandamisele (ingl *genre acquisition*) nende tavapäraste tunnuste kaudu, selle asemel et kujundada õpilaste žanriteadlikkust (ingl *genre awareness*), mis võimaldaks neil analüüsida ka endale uudseid žanre (Russell & Fisher 2009: 164–165) – taoline kitsaskoht ilmneb ka vaadeldud eesti keele õpikutes. Mistahes kategooriaid õpetatakse õpikutes praegu enamasti etteantud loetelude kaudu. See aga ei anna õpilasele võimalust tekste ise süstematiseerida ning seeläbi mõista, kuidas ja miks tekstikategooriad tekivad ning miks on tekstidest rääkimiseks selliseid üldistusi üldse vaja.

Tegelikult tekivad kategooriad aga mitmekülgse sisendi põhjal: kui inimesel on kogemused, mille vahele ta loob mingite sarnasuste alusel seosed (vt jaotis 2.2). Siin ilmneb probleem tekstide kategoriseerimise õpetamisega: õpilastele antakse ette kellegi teise loodud kategooriad,

selle asemel et lasta neil endil sisendi põhjal kategooriaid luua. Selline õpetamisviis ei ole põhjendatud, kuna päriselus peab enamasti iseseisvalt sisendi põhjal asjakohased kategooriad looma, mitte sisen-dist kellegi etteantud kategooriate tunnuseid otsima. Isegi kui õpilane kohusetundlikult kõik talle ette antud tekstikategooriad ära õpib, ei pruugi see ikkagi ette valmistada tekstide iseseisvaks kriitiliseks lugemiseks, analüüsimiseks ega loomiseks.

Kirjeldatud puudujääk õpetamises tekitab eriti muret ajal, mil tekste ja meediume (ja seega ka tekstide võimalikke kategooriaid) tekib pidevalt juurde. Nii ei pruugi koolis õpetatavad tekstid ja kategooriad olla need, millega õpilased elus kokku puutuvad – neid tekste pole õpiku trükkimise või tunni läbiviimise hetkeks lihtsalt veel olemas. Samuti muutuvad olemasolevad tekstikategooriad pidevalt: näiteks ei ole uudis enam üksnes see, mis on ajalehes või selle veebiväljaandes. Uudiseid näeb ka sotsiaalmeediaplatvormidel, mis on Reutersi instituudi raporti (Newman et al. 2024: 21) järgi ka noorte peamised uudisteallikad. Sealjuures kasvab trend, et uudiseid ei esitata kirjaliku teksti, vaid lühivideo kujul: Reutersi andmed näitavad, et 66% nende ülemaailmsest valimist tarbib igal nädalal uudiseid lühivideotena (Newman et al. 2024: 13). Uudise (ja teiste tekstikategooriate) definitsioonid peaksid suutma sellist mitmekülgset hõlmata.

Samuti defineeritakse konkreetseid tekstikategooriaid õpikutes praegu peamiselt nende vormitunnuste, meediumi ning (mõnikord) sisu põhjal, kuid sageli jääb varju, kellele (vastuvõtja), mida (sisu) ja miks (eesmärk) soovib autor tekstiga edastada. Näiteks käsitletakse õpikutes uudist võrdlemisi naiivselt ja idealistlikult, justkui poleks meediaväljaannetel muid huvisid peale lugeja erapooletu informeerimise. Tegelikult on olukord aga tunduvalt keerulisem: meediaväljaanded ja -platvormid võivad olla sõltuvalt rahastusallikast või lugejaskonna eelistustest ideoloogiliselt kallutatud. Majandushuvid võivad väljenduda ka selles, kuidas lugeja tähelepanu ja emotsioonidega manipuleeritakse – näiteks tõstavad klikimagnetid lugejate arvu intrigeerivate (ja sageli eksitavate) pealkirjadega, sest see toob kaasa rohkem reklaamitulu. Samuti on interneti ja sotsiaalmeedia leviku tõttu lisandunud kanaleid, mis matkivad traditsiooniliste meediaväljaannete stiili, mõjudes nii võimalikult erapooletult, kuid esindavad tegelikult mõne huvigrupi väärtusi. Kirjeldatud mõjutusvõtteid enamikus õpikutes ei õpetata, olgugi et meediakirjaoskus on tänapäeval demokraatliku ühiskonna toimimiseks

olulisem kui kunagi varem: näiteks usub rohkem kui kolmandik Eesti noortest, et on tihti või väga tihti puutunud kokku valeinfo, mistõttu tuleb teabe vastuvõtmisel olla üha ettevaatlikum ja tähelepanelikum, et mitte langetada kehvasti informeeritud otsuseid (Eurobaromeeter 2024).

Et tekstide kategoriseerimise õpetamine üldhariduses arendaks õpilaste iseseisvat analüüsivõimet ning oleks neile ka kognitiivselt loomulik tegevus, tuleks valmis kategooriate tutvustamise asemel suunata õpilasi ise sisendi põhjal kategooriaid looma (vt ka kogemusliku õppimise teooriat (Kolb 1984)). Näiteks võiks uudise või (gümnaasiumis populaarsetest kirjutatavatest tekstidest) arvustuse (Käpp et al. 2024) tunnuste loetlemise asemel suunata õpilasi tutvuma eri sisu ja vormiga arvustustega, arutleda sarnasuste ja erinevuste üle, misjärel jõuda selleni, mis teeb arvustusest arvustuse. Lisaks võiks tekstide ja tekstikategooriate käsitlemisel rohkem arvesse võtta seda, missugused tekstid õpilasi päriselt ümbritsevad. Et õpilased õpiksid tekste iseseisvalt kategoriseerima ja analüüsima, võiks alustada neile tuttavamate tekstidega, nagu sotsiaalmeediapostitus või kiirsõnum, mille kaudu liikuda neile võõramate tekstiliikideni nagu teatriarvustus või juhtkiri.

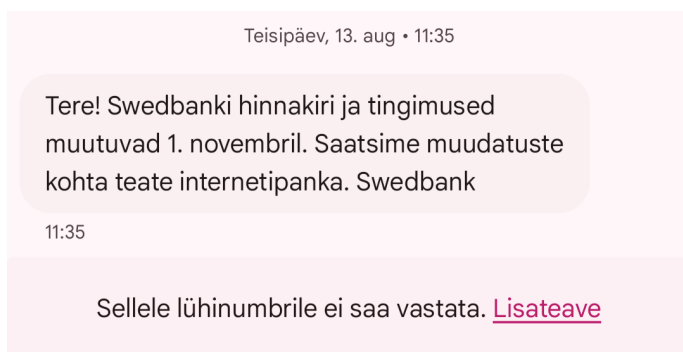
5. Ülesande ettepanek

5.1. Välitöö: tekstide situatsioonitunnused

Et proovida, millise õppimismomendi võiks õpilasele pakkuda autentsete tekstide analüüsimine induktiivse meetodiga, korraldasime „välitöö“: valisime nädala jooksul iga päev tarbitavate tekstide hulgast juhuslikult 2–3 teksti ning kirjutasime tabelisse (lisa 3, vt tunnuste selgitusi lisa 2) nende tekstide situatsioonitunnused (ingl *situational characteristics of registers and genres*; Biber & Conrad 2009). Tunnused jaotuvad seitsmesse suuremasse kategooriasse, millel on omakorda alamkategooriad. Suuremad tunnuste kategooriad on osalejad, osalejatevahelised suhted, suhtluskanal, teksti loomise olud, koht ja aeg, suhtlus-eesmärk ja teema (Biber & Conrad 2009: 40). Kuigi ka siin analüüsis lähtume kindlastest etteantud tunnustest, erineb see lähenemine eelpool kirjeldatud õpikutele selle poolest, et tunnuste kaudu ei kirjeldata valmis kategooriaid (n-ö ülevalt alla lähenemine, kus kategooria tingib tunnused), vaid tunnused on kategooriate loomise alus (n-ö alt üles lähenemine, kus tunnused tingivad kategooria).

Analüüsisime nii kirjalikke kui ka suulisi tekste. Ainus piirang oli see, et tekstis peab olema midagi sõnalist (st mitte ainult pilt). Tekstide täpsem valik lähtus igaühe huvidest ja harjumustest. Nii määrasime näiteks krimiromaan, sõnumi pangalt, keeleteadusliku artikli ja kommi-karbi etiketi tunnuseid. Täitsime igapäevaste tekstide alusel võimalikult asjakohaselt kõik tabeli lahtrid (lisa 3).

Tabel lisas 3 ei ole meie töörühma esimene selletaoline katsetus. Oleme varemgi üritanud samade tunnuste alusel analüüsida õpikutes esinevaid tekstide kategooriaid (nt kirjand, e-kiri, arvustus), kuid see katse ebaõnnestus. Niivõrd üldiste kategooriate tunnuseid ei olnud võimalik üheselt määrata või jäid kirjeldused liiga üldistatuks, et kategooriate vahele oleksid tekkinud mõttekad eristused. Kategooriate asemel konkreetsete tekstide analüüsimine osutus tulemuslikumaks, sest käsitlesime igat analüüsitavat üksust iseseisvalt, mitte *a priori* üldistusena. See kogemus näitab samuti, miks õppematerjalides teksti-kategooriate ja nende tunnuste ette andmine õppimist ei toeta: kui tahta suuremat kategooriat ammendavalt kirjeldada, peavad selle tunnused paratamatult olema nii üldistatud, et kaotavad sisulise seose kategooria reaalsete liikmetega. Selliste puhtteoreetiliste konstruktsioonide õppimine ei valmista õpilast ette tekstide mõtestamiseks elus.



Pilt 1. Näitetekst nr 2: sõnum pangalt. Kuvatõmmis.

Näiteks teksti nr 2 (sõnum pangalt, pilt 1) analüüsisime järgnevalt (vt lähemat analüüsi lisast 3). Saatja on institutsionaalne süsteem (keegi Swedbankist kirjutas teksti). Teksti vastuvõtjaid võib olla määratu hulk ehk sõnum saadeti tõenäoliselt korraga paljudele inimestele, kuid täpne saajate arv pole teada. Sealjuures on vastuvõtja saatjast erinev (st et autor ei ole koostanud teksti üksnes endale lugemiseks, nagu võiks

olla päeviku kirjutamise puhul). Saatja ja vastuvõtja ei ole pigem võrdsel positsioonil, sest saatjal on õigus vastuvõtjale oma tingimusi ette kirjutada, aga mitte vastupidi. Suhtlusolukorras ei ole pealtvaatajaid ehk suhtlust ei jälgi kõrvalseisjad, kes võiksid suhtlusolukorda mingil viisil mõjutada. Sõnumi interaktiivsuse aste on madal, sest pole täiesti selge, kes on selle sõnumi konkreetne autor, ja numbrile, kust sõnum saadeti, ei ole võimalik sõnumit vastu saata. Samuti pole sõnumis märke, et saatja ootaks vastust. Samas eeldab sõnum, et saatjal ja vastuvõtjal on jagatud teadmine selle kohta, et pangal on oma hinnakiri ja tingimused, ning et sellel on mingisugune mõju panga klientidele (kellest üks on sõnumi vastuvõtja). Tekst on saadetud kirjaliku sõnumina telefoninumbrile ja tõenäoliselt on tekst toimetatud. Saatjal ja vastuvõtjal pole jagatud teadmist, millal suhtlus toimub (st isegi kui saatja teab, millal sõnumi saatis, ei saa ta teada, millal vastuvõtja seda loeb). Kuigi sõnumi sisu puudutab tõenäoliselt paljusid inimesi, on selle sõnumi edastamiseks valitud privaatne kanal: kliendi telefon. Sõnumi üldeesmärk on vastuvõtjat informeerida ning edastatud on faktid, mitte oletused või arvamused. Hoiakutele viitavaid keelevahendeid sõnumis pole.

tartus oli enne äiksetorm

ärkasin kella 8 paiku äikselöögi peale üles

vaatasin aknast välja ja kohe lõi äike akna alla korteri juures olevasse parki 🤪



pole elus vist nii lähedalt äikselööki kogenud

vihma ka valas ikka korralikult, terve kelder oli üleujutatud

läksin ka appi vett välja pumpama ja tead silma järgi nii 30cm vett oli



suht hull ikka, an experience not like anything else lmao (edited)

Pilt 2. Näitetekst nr 3: sõnum sõbralt. Kuvatõmmis.

Tekst nr 3 (sõnum sõbralt, pilt 2) on samuti sõnum, kuid saatja ja vastuvõtja suhe ning saatja suhtluseesmärk tingivad teistsuguse suhtlusolukorra. Süsteemist saadetud sõnumi asemel on see ühelt inimeselt teisele saadetud sõnum, kusjuures saatja ja vastuvõtja on võrdsel positsioonil ning teksti interaktiivsuse aste on kõrge – vastuvõtjal pole ainult

võimalus saatjale vastata, vaid see on ka sotsiaalselt ootuspärane reaktsioon. Ka teksti suhtluseesmärk on teine: kui panga sõnumi eesmärk on vastuvõtjat informeerida, siis isiklik kirjavahetus ei taotle niivõrd informeerimist kui osaduse loomist oma kogemuse kirjeldamise kaudu. Suhtlusolukorra informaalsus väljendub ka keelevahendites: esineb kõnekeelt ja hoiakute väljendamist (*suht hull ikka*) ning koodivahetust (inglisekeelne tekst).

Kirjeldatud näited illustreerivad suhtlusolukorra tunnustest lähtuva analüüsi sisulist väärtust – see võimaldab eristada sarnase vormiga tekste. Kui tekstidel on palju ühiseid tunnuseid, saavad seda kõnekamaks need tunnused, mis tekste üksteisest eristavad. Kui õpilane on tekstid tabelisse kogunud ja asub üldistama (seda võib ka klassis rühmatööna teha), peaksid suurema andmete hulga puhul kujunema välja mustrid, mis võimaldavad luua kõrgema üldistusastme kategooriaid. Õpilaste ühise töö ja õpetaja toega on võimalik selliste tulemusteni jõuda, määratledes kategooriaid tekstides leitud eri- ja ühisjoonte kaudu.

5.2. Õppimine kui protsess, mitte tulemus

Õppimisel on täidetud tabelist olulisem tekstide analüüsimise protsess. Esiteks peavad õpilased märkama ja koguma end ümbritsevaid tekste, sh selliseid, millega nad iga päev kokku puutuvad, kuid mida harva mõtestavad (nt sotsiaalmeediapostitus või sõnum sõbrale). Teiseks suunab tabeli täitmine õpilasi tekste samade tunnuste alusel analüüsima ja tegema järeldusi selle kohta, mille poolest tekstid sarnanevad ja erinevad. Sealjuures lähtuvad analüüsi aspektid (tunnused) teksti loodud suhtlusolukorrast ning on seega õpilasele lähedasemad kui praegu õpikutes loetletud abstraktsed üldistused, nagu (ajalehe)uudis, millega kõigil õpilastel ilmselt igapäevast kokkupuudet pole. Suhtlusolukorra tunnuste kaudu lähenemine ei pea piirduma üksnes sellega, et õpilastega tunnis tekstimaailma lahti harutada. Kirjeldatud ülesanne võib olla ka potentsiaalne töövahend õpetajale, et tekstidevahelisi erinevusi mõtestada ja neid õpilastele selgitada; või uurijale, kes saab selle põhjal analüüsida tekstiliike ja nende vahelisi erinevusi.

Kuigi olime jaotises 5.1. kirjeldatud katsetuses teksti vastuvõtja rollis, tõdesime, et protsess võiks aidata ka saatja ehk autori rollis tekstiloojat. Nagu 2. jaotises selgitasime, on tekstide kategoriseerimise mõistmine eeldus, et õpilased suudaksid ka ise eri tekste luua. Eriti oluline on

sealjuures teadvustada, et tekst on saatja ja vastuvõtja vaheline suhtlus ning teenib üht või mitut suhtluseesmärki. See arusaamine võiks aidata õpilastel ka oma tekste sisukamalt mõtestada. Kati Käpp (2024) on leidnud, et Eesti gümnaasiumiõpilased ei suuda nimetada ligi poolte koolis kirjutatavate tekstide puhul eesmärki, miks nad seda teksti kirjutama peavad. Tendentsi üks põhjus võib olla see, et õpilased pole siiani lihtsalt harjunud teksti eesmärgist eksplitsiitselt mõtlema. Sealjuures pole tulemus üllatav, sest ka õpetajad ei oska ligi poolte tekstide puhul kirjutamise eesmärki nimetada (Käpp et al. ilmumas). Seega on seniste uurimuste põhjal nii õpilased kui õpetajad tekstide eesmärkide suhtes võrdselt teadmatutes ja võidaksid protsessist, mis aitaks eesmarke paremini mõtestada.

Siiski tuleb silmas pidada, et tunnuste leidmiseks peab määraja kõigepealt teadma, missugused olukorrad ja tingimused selle tunnuse alla käivad (nt ei saa otsida hoiakuid või interpersonaalsust, kui ei tea, mida need sõnad tähendavad ja kuidas need tekstis keele kaudu väljenduvad). Seega tuleks vajalikke mõisteid ja põhimõtteid eelnevalt tutvustada (vt ka lisa 2). Samuti võib analüüs mitmes kohas küllaltki subjektiivseks osutuda, mistõttu võiksid õpilased tabeli täitmisel koostööd teha: üksteisega tekstide tunnuste üle arutleda, üksteiselt nõu küsida jne. Ehkki ülesande läbiviimine ja sooritamine on keerukam kui lihtsalt etteantud tekstikategooriate „ära õppimine“, võimaldab protsessis kogitud kognitiivne pingutus jõuda õpilasel teadmiste ja oskusteni, mida riiklikud õppekavad – ja ka tegelik elu – temalt eeldavad.

6. Kokkuvõte

Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riiklikus õppekavas on ühe õpiväljundina kirjas, et õpilased peavad oskama luua eri liiki tekste, kuid sealjuures pole täpsustatud, mis need liigid on ning kuidas peaksid õpilased neid omandama. Artikli esimeses pooles analüüsisime, kuidas on sellele lähenetud praegu Eesti põhikoolidele ja gümnaasiumidele kättesaadavates eesti keele õpikutes. Leidsime, et tekstide kategoriseerimise tuum õpikutes on terminid *žanr*, *liik* ja *tüüp*, kusjuures nende kasutus erinevates õpikutes varieerub märkimisväärselt ning vahel ka ühe õpiku sees. Selgeid definitsioone neile terminitele enamjaolt ei anta ja ka tekstide kategoriseerimise põhjuseid ja aluseid selgitatakse

eksplitsiitselt pigem harva. Konkreetsete kategooriate, nagu uudis, õpetamiseks annavad õpikud enamasti ülevaate teksti vormi- ja (vähe- mal määral) sisutunnustest, mille peavad õpilased omandama, et edas- pidi selle kategooria tekste ära tunda ja ise luua.

Selline lähenemine tekstide kategoriseerimisele ei arenda õpilase iseseisvat analüüsivõimet ega valmista teda ette pidevalt ja kiiresti muu- tuvas tekstimaailmas hakkama saamiseks. Ühe võimaliku alternatiivi ja/või täiendusena praegustele käsitlustele pakkusime artikli teises pooles välja ülesandetüübi, mille kaudu suunata õpilased ümbritsevaid tekste uutmoodi märkama ja mõtestama. Lähtuvalt Biberi ja Conradi (2009) registrite ja žanrite situatsioonitunnuste raamistikust koostasime tekstide tunnuste määramise tabeli, mis võimaldab analüüsida tekste kui suhtlusolukordi: võttes arvesse osalejaid, nendevahelisi suhteid, suhtluskanalit, teksti loomise olusid, kohta ja aega ning suhtluseesmärki ja teemat. Selline kommunikatiiv-funktsionaalne lähenemine tekstidele eeldab õpilaselt seoste loomist ja süvenemist ning õpetab valmis kate- gooriate asemel märkama tunnuseid, mille alusel kategooriad moodus- tuvad. Selline tööriistakast võimaldab õpilasel analüüsida ja kategori- seerida ka neid tekste, millega ta väljaspool klassiruumi kokku puutub.

Kirjandus

- Aruvee, Merilin. 2024. Emakeeleõpetusest keeleni ja keele kaudu teadmiseni. Väitekiri keeleteadlikust aineõpetusest. *Oma Keel* 1. 21–30.
- Askehave, Inger. 1999. Communicative Purpose As Genre Determinant. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 12(23). 13–23. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v12i23.25545>.
- Askehave, Inger & John M. Swales. 2001. Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics* 22(2). 195–212. <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.195>.
- Bakken, Jonas & Emilia Andersson-Bakken. 2021. The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies* 53(6). 729–748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>.
- Biber, Douglas & Susan Conrad. 2009. *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511814358>.
- E-koolikott. <https://e-koolikott.ee/et> (11.03.2025).
- Eurobaromeeter. 2024. *Intervjuud EL-i kodanikega vanuses 16 kuni 30: EL27 – 25 863 | EE – I 021*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3392> (02.05.2025).
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.

- GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava. *Riigi Teataja I*, 08.03.2023. <https://www.riigi-teataja.ee/akt/108032023006> (1.05.2025).
- Hahn, Ulrike & Michael Ramscar. 2001. *Similarity and Categorization*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198506287.001.0001>.
- Hermelin, Ülle & Merit Kangro (koost). 2024. *Eesti keele riigieksami aruanne 2024*. <https://projektid.edu.ee/display/THO/Eesti+keele+riigieksami+aruanne+2024> (11.03.2025).
- Hint, Helen, Djuddah A. J. Leijen & Anni Jürine. 2022. Eestikeelse akadeemilise teksti tunnustest. *Keel ja Kirjandus* 65(4). 327–353. <https://doi.org/10.54013/kk772a3>.
- Hutchinson, Tom & Eunice Torres. 1994. The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48(4). 315–328. <https://doi.org/10.1093/elt/48.4.315>.
- Hyland, Ken. 2002. Genre: language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 22. 113–135. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000065>.
- Kasik, Reet. 2007. *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kerge, Krista, Hille Pajupuu, Kairi Tamuri & Heidi Meier. 2008. Kõnetehnoloogia vajab žanrilist lähenemist. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 4 = Estonian Papers in Applied Linguistics* 4. 53–65. <https://doi.org/10.5128/ERYa4.04>.
- Kikas, Eve (toim). 2010. *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Haridus- ja teadusministeerium.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. New Jersey: FT Press.
- Komissarov, Liisa-Maria, Helena Lemendik, Eleriin Miilman, Nele Novek, Betti Marie Peterson, Reena Roos, Marri-Mariska Tammepõld, Nele Karolin Teiva & Ilona Tragel. 2024. Akadeemilise teksti kirjutamise juhend: TNR 12, 1,5 ja valmis? *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 20 = Estonian Papers in Applied Linguistics* 20. 63–82. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.04>.
- Käpp, Kati. 2024. Mida, miks ja kuidas kirjutab Eesti gümnaasiumiõpilane. *Emakeele Seltsi aastaraamat* 69. 80–106. <https://doi.org/10.3176/esa69.04>.
- Käpp, Kati, Eleriin Miilman, Reena Roos & Ilona Tragel (koost). 2024. *Küsitluse „Õpilased ja kirjutamine“ vaheraport*. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi projekt „Protsessikeskne tekstiloomine gümnaasiumis ja ülikoolis: tõendus- põhine teadmus ja praktikad“. <https://tekstiloomine.ilonatragel.ut.ee/publikatsioonid/> (11.03.2025).
- Käpp, Kati & Ilona Tragel. 2024. Kirjutan, järelikult suhtlen. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 20 = Estonian Papers in Applied Linguistics* 20. 83–97. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.05>.
- Käpp, Kati, Marri-Mariska Tammepõld, Nele Novek & Reena Roos (koost). *Ilummas. Õpetajate küsitluse tulemused: vaheraport*. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi projekt „Protsessikeskne tekstiloomine gümnaasiumis ja ülikoolis: tõendus- põhine teadmus ja praktikad“.
- Martin, James R. 1992. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, James R. 2001. Language, register and genre. A. Burns & C. Coffin (toim), *Analysing English in a global context*, 149–166. London: Routledge.

- Melissourgou, Maria N. & Katerina T. Frantzi. 2017. Genre Identification Based on SFL Principles: The Representation of Text Types and Genres in English Language Teaching Material. *Corpus Pragmatics* 1. 373–392. <https://doi.org/10.1007/s41701-017-0013-z>.
- Newman, Nic, Richard Fletcher, Craig T. Robertson, Amy Ross Arguedas & Rasmus Kleis Nielsen. 2024. *Reuters Institute Digital News Report 2024*. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024> (1.05.2025).
- PRÕK = Põhikooli riiklik õppekava. *Riigi Teataja I*, 10.08.2024. <https://www.riigiteataja.ee/akt/110082024002> (01.05.2025).
- Reinsalu, Riina. 2018. Juhendavad haldustekstid žanriteoreetilises raamistikus. *Dissertationes Philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis* 44. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- RT I = Õppekirjandusele esitatavad nõuded, õppekirjanduseretsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad miinimumnõuded ning riigi poolt tagatava minimaalse õppekirjanduse liigid klassiti ja õppeaineti. *Riigi Teataja I*, 29.03.2016. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129032016001> (15.05.2025).
- Russell, David & David Fisher. 2009. Online, multimedia case studies for professional education: Revisioning concepts of genre recognition. J. Giltrow & D. Stein (toim), *Genres in the internet: Issues in the theory of genre*, 163–192. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Swales, John M. 1990. *Genre Analysis – English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaik, Kristiina. 2024. Beyond genres: a dimensional text model for text classification. *Dissertationes Linguisticae Universitatis Tartuensis* 47. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Viirpalu, Piret. 2024. Teachers' feelings of curriculum ownership: Estonian schoolteachers as curriculum developers and curriculum users. *Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis* 47. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Wittgenstein, Ludwig. 2005 [1953]. *Filosoofilised uurimused*. Tartu: Ilmamaa.

Lisad

Lisa 1. Õpikute nimekiri

Nr	Autor(id)	Õpiku pealkiri	Aasta	Kirjastus
1	Martin Ehala, Tiina Veismann	Noor keeletekasutaja: 7. klassi eesti keele õpik	2001	Künnimees
2	Piret Hiisjärv	Emakeele õpik 6. klassile	2001	Avita
3	Viivi Maanso, Kaider Vardja, Merike Vardja	Emakeele ABC: IV klassi eesti keele õpik	2001	Koolibri
4	Martin Ehala, Aili Kiin	Noor keeletekasutaja II: 8. klassi eesti keele õpik	2002	Künnimees
5	Piret Hiisjärv	Õpime eesti keelt suheldes: 5. klassile	2002	Avita
6	Viivi Maanso, Kaider Vardja, Merike Vardja	Sõnasõber: V klassi eesti keele õpik. 2., ümbertöötatud trükk	2002	Koolibri
7	Toom Õunapuu	Sõnavorm ja kõne: 7. klassi eesti keele õpik. 3. trükk	2002	Koolibri
8	Pärja Õunapuu, Toom Õunapuu	Lause ja kõne: 8. klassi eesti keele õpik. 2., parandatud ja täiendatud trükk	2002	Koolibri
9	Pärja Õunapuu, Toom Õunapuu	Keel ja kõne: 9. klassi eesti keele õpik. 2., parandatud trükk	2002	Koolibri
10	Katrin Aava	Veenmiskunst: õpik	2003	Avita
11	Astrid Aus, Martin Ehala	Noor keeletekasutaja. III: 9. klassi eesti keele õpik	2003	Künnimees
12	Viivi Maanso, Kaider Vardja, Merike Vardja	Keelesõber: VI klassi eesti keele õpik	2003	Koolibri
13	Külliki Kask	Meediaõpetus: õpik gümnaasiumile	2005	Avita
14	Reet Bobõlski, Helin Puksand	Pesapuud: 5. klassi eesti keele õpik	2006	Koolibri
15	Reet Bobõlski, Helin Puksand	Keelekillud: 6. klassi eesti keele õpik	2007	Koolibri
16	Merle Kaldjärv	Argumendi jõud: nõuandeid gümnaasiumiõpilastele arutleva kirjandi kirjutamiseks	2007	Koolibri
17	Kaja Sarapuu, Liisi Piits, Jaak Urmet, Lauri Vanamõlder	Eesti keele õpik 4. klassile. I osa	2007	Avita
18	Kaja Sarapuu, Liisi Piits, Jaak Urmet, Lauri Vanamõlder	Eesti keele õpik 4. klassile. II osa	2007	Avita
19	Priit Ratassep	Sõnadest tekstini. Eesti keel 7. klassile. I osa	2009, 2014	Avita
20	Priit Ratassep	Lausetest tekstini: eesti keele õpik 8. klassile. I osa	2010, 2012	Avita

Lisa 1 (jätk)

Nr	Autor(id)	Õpiku pealkiri	Aasta	Kirjastus
21	Reet Bobõlski, Helin Puksand, Margit Ross	Peegel 3: 9. klassi eesti keele õpik	2011	Koolibri
22	Kaja Sarapuu, Liisi Piits, Kristiina Orgla, Kati Lepp, Jaak Urmet, Lauri Vanamõlder	Eesti keele õpik 4. klassile. I osa: uus õppekava	2011	Avita
23	Kaja Sarapuu, Liisi Piits, Kristiina Orgla, Kati Lepp, Jaak Urmet, Lauri Vanamõlder	Eesti keele õpik 4. klassile. II osa: uus õppekava.	2011, 2015	Avita
24	Reet Bobõlski, Helin Puksand	Peegel 1: 7. klassi eesti keele õpik	2012	Koolibri
25	Reet Bobõlski, Helin Puksand	Peegel 2: 8. klassi eesti keele õpik. 2., parandatud trükk	2012	Koolibri
26	Liisi Piits, Kaja Sarapuu, Terje Varul	Eesti keele õpik 5. klassile: uus õppekava	2012	Avita
27	Katrin Aava, Ülle Salumäe	Meedia ja mõjutamine: õpik gümnaasiumile	2013	Künnimees
28	Reet Bobõlski, Helin Puksand, Margit Ross	Punkt: 6. klassi eesti keele õpik. 2., parandatud trükk	2013	Koolibri
29	Külliki Kask	Meedia mõju: uus õppekava. 2., parandatud ja täiendatud trükk	2013	Avita
30	Liisi Piits, Terje Varul	Eesti keele õpik 6. klassile: uus õppekava	2013	Avita
31	Katrin Puik, Priit Ratassep	Eesti keele õpik 9. klassile: mõttest tekstini: uus õppekava	2013	Avita
32	Katrin Kern, Ilona Võik	Korras keel, sobiv stiil, selge sõnum: gümnaasiumi stilistikaõpik	2014	Maurus
33	Priit Ratassep	Sõnadest tekstini: eesti keele õpik 7. klassile. II osa	2014	Avita
34	Helin Puksand, Margit Ross	Johannes 1: gümnaasiumi eesti keele õpik	2016	Koolibri
35	Reet Bobõlski, Margit Ross	Johannes 2: gümnaasiumi eesti keele õpik	2017	Koolibri
36	Madli Kumpas, Argo Mund, Margit Ross	Johannes 3: gümnaasiumi eesti keele õpik	2018	Koolibri
37	Alli Lunter	Sõna loob: õpi kirjanikelt	2018	Koolibri
38	Lauri Tankler, Eve Tisler	Meedia ja mõjutamine: gümnaasiumi meediaõpik	2019	Maurus
39	Reet Bobõlski, Helin Puksand	Koma: 5. klassi eesti keele õpik. 2., parandatud trükk	2020	Koolibri
40	Reet Bobõlski, Helin Puksand	Sinasõprus keelega: 4. klassi eesti keele õpik	2021	Koolibri
41	Krista Mägi, Tiit Puik, Piibe Leiger, Ivika Hein	Keelel: eesti keele käsiraamat õppijale. 4., täiendatud trükk	2023	Maurus

Lisa 2. Tabeli tunnuste selgitused ja vastusevariandid (Biberi & Conradi (2009) põhjal)

Tunnus	Selgitus ja vastusevariandid	Kood tabelis (lisa 3)
osalejad	SAATJA – kes on saatja? süsteem (automaatne) / inimene / muu / NA (ei tea)	STJ
	SAATJATE ARV – mitu saatjat on? üks saatja (kõneleja/autor) / üks saatja (institutsioon) – st, et saatja esindab institutsiooni, nt pangatöötaja/mitu/ institutsionaalne/NA (ei tea)	STJ-NR
	SAATJA SOTSIAALSED TUNNUSED – mis on teksti lugemist mõjutavad autori tunnused/teadmised (nt autori amet/kuuluvus)?	STJ-SOTS
	VASTUVÕTJA – kes on vastuvõtja? autor ise / keegi teine / ei tea	VV
	VASTUVÕTJATE ARV – mitu vastuvõtjat on? üks vastuvõtja / mitu / määramatu (nt ajakirja lugejad) / NA (ei tea)	VV-NR
	PEALTVAATAJAD – kas pealtvaatajaid on? jah/ei/NA	PLTV
osalejate- vahelised (saatja- vastu- võtja) suhted	INTERAKTIIVSUS – millisel määral saavad saatja(d)-vastuvõtja(d) omavahel selles olukorras otse suhelda? 0 (pole võimalust teksti autoriga ühendust võtta, nt autorita kataloog) / 1 (teksti autor pole päris täpselt teada ja ta ei oota, et temaga ühendust võetaks) / 2 (teksti autor on teada, aga ta ei oota, et talle vastatakse – aga iseenesest on vastamine võimalik) / 3 (tekstil on autor, kes ootab, et talle vastatakse, ja vastamine on ka võimalik) / 4 (oled samas ruumis ja saad kohe vastata)	INT-AKT
	SOTSIAALSED ROLLID – kas osalejad on sotsiaalselt võrdsed? kas kellelgi on suhtluses võim (ülemus-alluv)? pigem võrdsed / võrdsed / pigem pole võrdsed / pole võrdsed / ei tea	SOTS-ROLL
	SUHTED – mis suhe on saatja ja vastuvõtja vahel? osalejad on kolleegid/sõbrad/võõrad/jne	STJ-VV SUHE
	INTERPERSONAALSUS – kas vastuvõtja poole pöördu- takse eksplitsiitselt? jah/ei	INT-PERS
	JAGATUD TEADMISED (SAATJA-VASTUVÕTJA) – kas neid on? isiklikul (sõprade vahel) või professionaalsel tasandil (erialateadmised)? jah (isiklik) / jah (prof) / ei / ei tea	STJ-VV TEADM
suhtlus- kanal	SUHTLUSVIIS – suuline / kirjalik / muu / ei tea	KOMM-V
	MEEDIUM – esitusviis telefon / raadio / TV / käsitsi kirjutatud / elektrooniline / prinditud / jne	MEED-V

Lisa 2 (jätk)

Tunnus	Selgitus ja vastusevariandid	Kood tabelis (lisa 3)
teksti loomise olud	spontaanne (nt vestlus sõbraga) / toimetatud / spon-toim (nt juba saadetud sõnumi parandamine) / ei tea	LOOM-OLU
koht ja aeg	JAGATUD TEADMISED (KOHT-AEG) – kas osalistel on jagatud/ühised teadmised suhtluse koha ja aja suhtes? jah / ei / ei tea	LOK-TEMP TEADM
	SUHTLUSKOHT – kas tekst on mõeldud lugemiseks ühele, mitmele või paljudele inimestele? privaatne (nt isiklikud sõnumid) / privaatne (kinnine grupp, teatud seltskond; nt <i>perechat</i>) / avalik (nt raamatud) / ei tea	LOK
	AEG – mis ajast on tekst pärit? tänapäev / mingi ajalooperiood / ei tea	TEMP
suhtlus-eesmärk	ÜLDINE EESMÄRK – mis on teksti üldine eesmärk? jutustamine / kirjeldamine / selgitamine / arutlemine / info jagamine / juhendamine / meelelahutus / emotsioonide jagamine / jne	KOMM-EESM
	FAKTILISUS – kas saatja eesmärk on esitada fakte/arvamusi/oletusi/fiktsiooni?	FAKT
	HOIAKUD – kui kindel on autor oma väidetes? kas tekstis on sõnu, mis viitavad autori hinnangutele? kas hoiakuid üldse ja milliste vahenditega väljendatakse?	HOIAK
teema	ÜLDINE TEEMA/VALDKOND – mis on teksti üldine teema (teadus/poliitika/religioon/sport/jne)?	TEEMA
	TÄPNE TEEMA – mis on teksti täpne teema?	TEEMA TÄPNE

Lisa 3. Artikliks analüüsitud tekstide ja tunnuste tabel (koode vt lisast 2)

NR	TEKST	osalejad						osalejatevahelised (saatja-vastuvõtja) suhted				
		STJ	STJ-NR	STJ-SOTS	VV	VV-NR	PLTV	INT-AKT	SOTS-ROLL	STJ-VV SUHE	INT-PERS	STJ-VV TEADM
1	meil haldurilt	inimene	üks (inst)	haldur	keegi teine	üks	ei	2	pigem pole võrdsed	võõrad	jah	jah (prof)
2	sõnum Swedbankilt	süsteem	institutsionaalne	keegi Swedbankist kirjutas teksti valmis	keegi teine	määramatu	ei	1	pigem pole võrdsed	muu	ei	jah (prof)
3	mitu sõnumit äiksetormi kohta	inimene	üks	sõber/kursakas, 21, mees	keegi teine	üks	ei	3	võrdsed	sõbrad	ei	jah (isiklik)
4	e-kiri SEB-lt	süsteem	institutsionaalne	saatja konkreetselt teadmata (SEB pank)	keegi teine	mitu	ei	1	pigem pole võrdsed	muu	ei	jah (prof)
5	Elron – ostu kinnitus	süsteem	institutsionaalne	saatja pole ilmselt inimene, varjub „klienditoe“ taha	keegi teine	üks	ei	2	pigem pole võrdsed	muu	jah	jah (prof)
6	artikkel ERR-is	süsteem	üks (inst)	saatjate paljusust: ERRi leht, Tauno Vahter, teksti toimetaja jne	keegi teine	määramatu	ei	2	pole võrdsed	muu	ei	jah (prof)
7	Silver Sepa laul „Kus me lähme vasta ööda“	inimene	üks	saatja on muusik	keegi teine	määramatu	jah	2	pole võrdsed	võõrad	ei	ei
8	Indrek Hargla romaan „Ratas-kaevu viirastus“	inimene	üks	saatja on kirjanik	keegi teine	määramatu	ei	2	pole võrdsed	võõrad	ei	ei
9	teadusartikkel	inimene	mitu	saatjad on keeleteadlased, kes esindavad teadusinstituutide (TÜ ja EKI)	keegi teine	määramatu	ei	2	pigem pole võrdsed	võõrad	ei	jah (prof)
10	Kalevi klassikaliste trühvliste pakend	süsteem	üks (inst)	saatja pole teada	keegi teine	määramatu	ei	0	pole võrdsed	võõrad	ei	ei

Lisa 3 (jätk)

NR	TEKST	suhtluskanal		LOOM- OLU	koht ja aeg			suhtluseesmärk			teema	
		KOMM-V	MEED-V		LOK- TEMP TEADM	LOK	TEMP	KOMM- EESM	FAKT	HOIAK	TEE- MA	TEEMA TÄPNE
1	meil haldurilt	kirjalik	elektrooni- line/arvuti	toime- tatud	jah	privaatne (üks ühele)	täna- päev	Informeerimine, muu	fakte	ei	koris- tus/ haldus	järgmisel päeval tullakse toa teist poolt koristama
2	sõnum Swedbankilt	kirjalik	telefon	toime- tatud	ei	privaatne (üks ühele)	täna- päev	Informeerimine, muu	fakte	ei	finants	hinnakiri muutub
3	mitu sõnumit äiksetormi kohta	kirjalik	telefon	spontoi- m	jah	privaatne (üks ühele)	täna- päev	Informeerimine, kirjeldamine	fakte	„suht hull ikka“	ilm	äike löi parki
4	e-kiri SEB-lt	kirjalik	elektrooni- line/arvuti	toime- tatud	jah	privaatne (üks ühele)	täna- päev	Informeerimine, selgitamine	fakte	on ok, kui sa ei tea oma pensioni- sammaste kohta, meie aitame	finants	pensionisammas- te muudatused
5	Elron – ostu kinnitus	kirjalik	elektrooni- line/arvuti	toime- tatud	jah	privaatne (üks ühele)	täna- päev	informeerimine	fakte	ei	trans- port	info piletiostu kohta
6	artikkel ERR-is	kirjalik	elektrooni- line/arvuti	spontoi- m	ei	avalik	täna- päev	selgitamine	arva- musi/ seisu- kohti	„teatud juhtudel võib ilukirjandus ajastut paremini mõtestada; Minu meelest on huvitav mõelda“	kirjan- dus	poliitikute me- muaarid
7	Silver Sepa laul „Kus me lähme vasta ööda“	suuline	elektrooni- line/arvuti	toime- tatud	ei	avalik	täna- päev	meelelahutus	fikt- siooni	ei	muusi- ka	vist tõlgendamise küsimus?
8	Indrek Hargla romaan „Ratas- kaevu viirastus“	kirjalik	prinditud	toime- tatud	ei	avalik	täna- päev	meelelahutus	fikt- siooni	ei	kirjan- dus	keskaegne krimi- kirjandus
9	teadusartikkel	kirjalik	elektrooni- line/arvuti	toime- tatud	ei	avalik	täna- päev	Informeerimi- ne, arutlemine	fakte	„Siiski peab rõhutama, et uuri- mus oli ... selgemate tulemuste saamiseks tuleks seda ... korrata.“	teadus	ühendverbide jt liitpredikaatide prosoodia
10	Kalevi klassika- liste trühtlite pakend	kirjalik	prinditud	toime- tatud	ei	avalik	täna- päev	informeerimine	fakte	ei	tarbi- mine	toidukauba koos- tisosad jm vajalik info pakendil

Abstract. Ilona Tragel, Laura Kiik, Liisa-Maria Komissarov, Kati Käpp, Markus Laanoja, Nele Karolin Teiva: **Categorisation of texts in Estonian L1 textbooks – sink or swim?** The national curricula for both basic and upper secondary education in Estonia state that one of the learning outcomes for general education is the skill to create different types of texts. However, it remains unspecified what those types of texts are and how the students should learn to write them. This article examines how texts and their categorisation are represented in the currently available basic (second and third stages of study) and upper secondary textbooks for Estonian as a first language. The analysis shows that the terms *žanr* ('genre'), *liik* and *tüüp* (both roughly equivalent to 'type') are used most commonly, although their usage varies and is rarely explained. The categories are usually taught through their formal features rather than the content. We argue that this kind of teaching does not develop the students' independent analysis skills and thus fails to adequately prepare them for the ever-changing world of texts. We also propose a new type of task which can guide students to notice and make sense of texts in a more meaningful way.

Keywords: genre, text type, L1 textbook, categorisation, general education, Estonian L1